I 3862

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARA ROMINA

[illegible]
Biblioteca [illegible]

ANUL V 1 IANUARIE 1956

EDITURA DE STAT DIDACTICA SI PEDAGOGICA

1998
97
- IUL 2005
1 IUL. 2014

„REVISTA DE PEDAGOGIE"
apare lunar

COMITETUL DE REDACȚIE

Inv. BLIDEANU EUGEN
Prof. CALIN CORALIA
Prof. CREMER ISIDOR
Inv. DRAGU ION
HOLLINGER A., profesor emerit
Conf. univ. MORARU TRAIAN
Inv. NICOLAU LIVIA
Prof. univ. PASCU NICOLAE
Conf. univ. PUFAN CONSTANTIN
Conf. univ. TARNAVSCHI ION

Redactor responsabil: Prof. univ. STANCIU STOIAN
Redactor responsabil adjunct: Prof. DOMOCOȘ EMIL

București, Str. Spiru Haret nr. 8
Telefon 5.15.16 și 4.24.71.

3862.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

Nr. 1 *Ianuarie 1956*

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

CUPRINS

Pagina

Documentele Congresului al II-lea al P.M.R. (fragmente) 3

TEORIA ŞI ISTORIA PEDAGOGIEI

M. Căpriş-Lungeanu şi *Alexandrina Brînzei:* Din trecutul de luptă al partidului pentru dezvoltarea învăţămîntului din ţara noastră 40

Dr. Gh. Tănăsescu şi *Dr. E. Stănciulescu:* Influenţa regimului de activitate şcolară asupra reacţiilor condiţionate ale elevilor 56

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII NOASTRE

Emilian Foti: Realizări obţinute în activitatea cu elevii pe terenul şcolar experimental 64

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII SOVIETICE

S. Z. Alexeeva: Munca elevilor cu textul manualului în timpul efectuării temelor date pentru acasă 81

ÎNVĂŢĂMÎNTUL ÎN ŢĂRILE DE PESTE HOTARE

Alex. Filipovici: Cîteva aspecte ale învăţămîntului în R. P. F. Iugoslavia . 93

DISCUŢII

A. Chircev, D. Salade şi *I. Radu:* Contribuţii la metodica determinării tipurilor de activitate nervoasă superioară la copii 99

CRITICA ŞI BIBLIOGRAFIE

N. Oprescu: Manualul de aritmetică pentru clasa a II-a 119

I. Stanciu: Manualul de istorie pentru clasa a IV-a 123

Al. Cornea: Un nou manual de pedagogie 127

M. Ştefan: „Omul, stăpînul deprinderilor sale" 131

CRONICA

M. G.: O preocupare de seamă a Ministerului Învăţămîntului: problema politehnizării învăţămîntului 134

Gh. D.: Problema disciplinei şi a muncii educative în discuţia Colegiului Ministerului Învăţămîntului 136

I. O.: „Enseignants du monde" un mesaj al progresului, păcii şi prieteniei dintre popoare 138

16182
1209

1964

СОДЕРЖАНИЕ

СТР.

Документы II-го Съезда Румынской Рабочей Партии (выдержки) 3

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

М, Каприш-Лунджеану, А. Брынзей: Из прошлого борьбы партии за развитие просвещения в нашей стране 40

Др. Г. Тэнэсеску и Др. Е. Стэнчулеску: Влияние школьного режима на условные реакции учащихся 56

ИЗ ОПЫТА НАШЕЙ ШКОЛЫ

Эмилиан Фоти: Наши достижения в работе с учащимися на учебно-опытном участке 64

ИЗ ОПЫТА СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ

С. З. Алексеева: Работа учащихся над текстом учебника в связи с выполнением домашних заданий 81

ОБРАЗОВАНИЕ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

Алекс. Филипович: Некоторые вопросы образования в Ф. Н. Р. Югославии 93

ДИСКУССИИ

А. Кирчев, Д. Саладе, И. Раду: Новые вклады в методику определения типов высшей нервной деятельности у детей 99

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Г. Опреску: Арифметика для II-го класса 119

И. Станчу: Учебник по истории для IV-го класса 123

Ал. Корня: Новый учебник по педагогике 127

М. Штефан: „Человек-хозяин своих навыков" 131

ХРОНИКА

М. Г.: Серьёзная забота Министерства Образования: вопрос политехнизации обучения 134

Г. Д.: Обсуждение на коллегии Министерства Образования вопросов укрепления дисциплины учащихся 136

И. О.: „Enseignants du monde" — вестник прогресса, мира и дружбы народов 138

SOMMAIRE

Les documents du II-ème Congrès du Parti des Travailleurs Roumain (fragments) 3

THÉORIE ET HISTOIRE DE LA PÉDAGOGIE

M. Căpriş-Lungeanu et *Alexandrina Brînzei:* La lutte du parti pour le développement de l'enseignement dans notre pays 40

Dr. Gh. Tanasesco et *Dr. E. Stanciulesco:* L'influence du régime scolaire sur les reflexes conditionnels des élèves 56

DE L'EXPÉRIENCE DE NOTRE ÉCOLE

Emilian Foti: Résultats obtenus avec les élèves sur le lot expérimental de l'école 64

DE L'EXPÉRIENCE DE L'ÉCOLE SOVIÉTIQUE

S. Z. Alexeeva: Comment les élèves doivent utiliser la manuel scolaire pour effectuer leurs devoirs 81

L'ENSEIGNEMENT À L'ÉTRANGER

Alex. Filipovici: Quelques aspects de l'enseignement dans la R. P. F. Jougoslave 93

DISCUSSIONS

A. Chircev, D. Saladé, I. Radu: Recherches pour déterminer les types d'activité nerveuse supérieure chez les enfants 99

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

N. Opresco: Le manuel d'arithmétique pour la II-ème classe 119

I. Stanciu: Le manuel d'histoire pour la IV-ème classe 123

Al. Cornea: Un nouveau manuel de pédagogie 127

M. Ştefan: „L'homme, maître de ses habitudes" 131

CHRONIQUE

M. G.: L'enseignement polytechnique, préoccupation centrale du Ministère de l'Enseignement 134

Gh. D.: La discipline des élèves, objet de dicussion au collège du ministère 136

I. O.: „Enseignants du monde", un message de progrès, de la paix et d'amitié entre les peuples 138

DIN DOCUMENTELE CONGRESULUI AL II-lea AL P.M.R.

(23—28 DECEMBRIE 1955)

RAPORTUL DE ACTIVITATE AL C.C. AL P.M.R. LA CONGRESUL AL II-LEA AL PARTIDULUI

RAPORT PREZENTAT DE TOV. GHEORGHE GHEORGHIU-DEJ, PRIM-SECRETAR AL C.C. AL P.M.R.[1]

SITUAȚIA INTERNAȚIONALĂ

In cei 8 ani care au trecut de la primul Congres al Partidului Muncitoresc Romîn s-au produs în lume transformări ce au avut profunde consecințe în viața popoarelor și în relațiile dintre state.

La baza acestor transformări se află creșterea uriașă a activității maselor populare în întreaga lume. In epoca noastră, sute de milioane de oameni s-au pus în mișcare, luînd parte activă și conștientă la lupta pentru democrație și socialism, pentru scuturarea jugului imperialist, pentru rezolvarea problemei războiului și păcii.

Niciodată voința arzătoare de a preîntîmpina un nou război și de a asigura o pace durabilă n-a răscolit atît de profund straturile populare cele mai largi, omenirea întreagă. Apărarea păcii a devenit cu adevărat problema zilelor noastre. De forța și amploarea luptei pentru pace nu pot să nu țină seamă guvernele și cercurile conducătoare ale țărilor capitaliste.

Formarea și consolidarea puternicului lagăr al țărilor socialiste au constituit o mare cucerire istorică nu numai a popoarelor acestor țări, dar și a întregii mișcări mondiale de eliberare a popoarelor de sub jugul social și național.

Un factor de importanță istorică hotărîtoare, care exercită o înrîurire uriașă asupra întregii evoluții a umanității, este puternica și neîntrerupta dezvoltare a Uniunii Sovietice — forța conducătoare a lagărului socialist.

An de an se afirmă cu tot mai mare putere influența pe care o exercită asupra vieții internaționale marea Republică Populară Chineză.

In perioada care formează obiectul acestui raport, orînduirea democrat-populară, care s-a născut în focul luptelor într-un mare număr de țări din Europa și Asia, s-a consolidat definitiv. Popoarele țărilor europene de democrație populară au trecut la construirea socialismului și au realizat pași mari și însemnați înspre acest țel. Datorită relațiilor de într-ajutorare frățească, datorită marelui sprijin al Uniunii Sovietice, economia lor se dezvoltă neîncetat într-un ritm necunoscut țărilor capitaliste. Astăzi, U.R.S.S., China populară și celelalte țări democrat-populare formează o comunitate monolită a statelor socialiste, dispunînd de uriașe resurse materiale și umane. Lagărul socialist ocupă a patra parte din suprafața globului pămîntesc. El cuprinde mai bine de jumătate din populația Europei și aproape jumătate din cea a continentului asiatic, ceea ce înseamnă 37 la sută din populația lumii întregi.

Insemnatele rezultate pozitive obținute în ultima vreme în direcția slăbirii încordării internaționale sînt, înainte de toate, rod al eforturilor perseverente și al inițiativelor internaționale înțelepte ale Uniunii Sovietice și ale Republicii Populare Chineze. Intr-un răstimp scurt, s-au succedat evenimente a căror importanță internațională este îndeobște recunoscută.

---

[1] Fragmente.

Principiile coexistenței pașnice între țări cu sisteme sociale diferite se afirmă cu tot mai multă putere în viața internațională. Astăzi aceste principii sînt împărtășite de un număr tot mai mare de țări din Europa, Asia, Africa. (Aplauze).

O înrîurire deosebit de profundă exercită ideile coexistenței pașnice în țările ce s-au eliberat de sub jugul colonialiștilor imperialiști. În ultimii ani mișcarea de eliberare națională în colonii și țări dependente a luat un avînt fără precedent cuprinzînd popoare ce alcătuiesc o jumătate din omenire.

Așa cum a prevăzut în mod genial Lenin, sistemul colonial se prăbușește — și aceasta zdruncină temeliile capitalismului mondial. Țări mari ca India, Indonezia, Birmania, ținute de colonialiști, pînă anii trecuți, în stare de dependență, au devenit state de sine stătătoare. Se dezvoltă mișcarea de eliberare națională a popoarelor arabe, din Orientul Apropiat și pînă în Maroc.

Cu toate succesele reale obținute în lupta pentru asigurarea unei păci trainice în lume, forțele păcii sînt pe deplin conștiente că există încă multe probleme nereglementate în Europa, în Asia și în alte continente, că sînt necesare eforturi neslăbite pentru a dezvolta rezultatele obținute, că trebuie o vigilență permanentă împotriva manevrelor pe care le întreprind adversarii destinderii internaționale. Adepții cei mai înverșunați ai războiului rece, ai cursei înarmărilor și agresiunii din S.U.A., precum și din Anglia și alte state membre ale blocurilor agresive fac și vor face tot ce le stă în putință pentru a ridica piedici în calea destinderii și colaborării internaționale, pentru a tulbura pacea. Aceasta o confirmă remilitarizarea Germaniei occidentale, continuarea politicii de înjghebare a tot felul de grupări militare agresive, legate de Blocul Atlantic, abandonarea de către puterile occidentale a propriilor lor propuneri în problema dezarmării și intensificarea cursei înarmărilor atomice, poziția lor în problema securității europene, care n-a făcut posibilă o soluție reciproc acceptabilă. Datorită unei astfel de atitudini, conferința de la Geneva a miniștrilor de externe ai celor patru mari puteri n-a dat rezultatele pe care le așteptau și pe care le cereau popoarele.

Deși principalele țări capitaliste posedă mari resurse materiale și, în unele ramuri, mijloace tehnice moderne, relațiile de producție bazate pe exploatarea oamenilor muncii și însușirea rodului muncii lor de către capitaliști încătușează forțele de producție și împiedică folosirea din plin a cuceririlor geniului uman, pe tărîmul științei și tehnicii.

Cheltuielile uriașe, provocate de goana nebunească a înarmărilor și profiturile fabuloase ale monopoliștilor apasă greu clasele exploatate. Sub povara inflației și a impozitelor tot mai grele, costul vieții a crescut în cele mai multe țări capitaliste. Intensificarea excesivă a muncii a dus la sporirea accidentelor în muncă, la extinderea diferitelor boli, la scurtarea duratei medii a vieții muncitorilor. Deosebit de grea este situația economică a femeilor și tinerilor. Se dezvoltă procesul de expropriere și pauperizare a micilor producători în agricultura unor țări capitaliste.

Oamenii muncii din lumea capitalistă trăiesc într-o veșnică nesiguranță a zilei de mîine. Regimul capitalist nu le asigură dreptul lor cel mai elementar — dreptul la muncă.

Și mai grea este situația oamenilor muncii în țările slab dezvoltate. Pe continente întregi — în America de Sud, în Africa, în țări ale Asiei, jugul colonial ține în stare de mizerie fizică și materială sute de milioane de oameni.

Exploatarea capitalistă, împreună cu ofensiva împotriva drepturilor democratice, duc la intensificarea luptei de clasă, fac să crească spiritul de organizare al oamenilor muncii și fermitatea lor în lupta pentru îmbunătățirea nivelului de trai, pentru propria lor libertate.

Aceasta o arată și mișcarea grevistă din țările capitaliste. Comparînd perioada dintre 1935—1939 cu aceea dintre 1946—1950, pentru un număr de 16 țări capitaliste principale, constatăm că în timp ce în prima perioadă s-au produs greve cuprinzînd 15.500.000 muncitori, în perioada a doua această cifră a crescut la peste 49.000.000. Aceste date spulberă teoriile reformiste ale social-democrației de dreapta despre „noile" căi pe care marele capital le-ar fi găsit pentru împăcarea capitalului cu munca, a exploatatorilor cu exploatații.

După conferința miniștrilor de externe de la Geneva, cercurile agresive dușmane ale destinderii internaționale încearcă din nou să atîțe războiul rece. Unele personalități fac declarații potrivnice spiritului Genevei și ideii de coexistență pașnică între popoare. Dar avem convingerea că, în ciuda acestor încercări, popoarele

vor împiedica revenirea la războiul rece. Coexistența pașnică între țări cu sisteme politice diferite, în scopul menținerii păcii și dezvoltării de legături multilaterale între popoare, a devenit o realitate, pe care n-o poate întuneca propaganda dusă de atițătorii la război și de slugile lor. Recenta călătorie a tovarășilor Hruşciov și Bulganin în India, Birmania, Afganistan este o strălucită manifestare a politicii de coexistență pașnică.

Popoarele lagărului socialist și mase mari de oameni ai muncii din țările capitaliste sînt profund încredințate de superioritatea socialismului asupra capitalismului și au ferma convingere că sistemul capitalist și-a trăit traiul și că viitorul aparține socialismului. Adepții sistemului capitalist au o părere contrarie, ei cred în superioritatea capitalismului. Dar această problemă trebuie rezolvată nu pe calea armelor, ci pe calea întrecerii pașnice între cele două sisteme.

Aceasta este poziția țărilor lagărului socialist în problema relațiilor dintre țări aparținînd unor sisteme social-economice deosebite. **(Aplauze prelungite).**

Situația internațională a Republicii Populare Romîne se deosebește radical de cea a vechii Romînii burghezo-moșierești. Republica noastră populară, stat cu adevărat independent și suveran, are prieteni mulți puternici și încercați. Prietenia strînsă și colaborarea frățească cu marea Uniune Sovietică și cu toate țările lagărului socialist constituie chezășia de nădejde a independenței noastre naționale și a securității noastre de stat. **(Aplauze).**

Statul nostru democrat-popular duce cu fermitate o politică conformă cu interesele lagărului păcii și socialismului, contribuind la întărirea lui continuă, la strîngerea și dezvoltarea marii prietenii între popoarele noastre.

In politica sa externă R.P.R. înfăptuiește principiile respectării suveranității naționale și egalității în drepturi în relațiile între toate statele, ale neagresiunii și rezolvării pașnice a tuturor diferendelor, ale coexistenței pașnice între țări cu sisteme sociale diferite și neamestecului în treburile lor interne.

Incercările făcute de anumite cercuri reacționare din Apus de a se amesteca în treburile interne ale poporului romîn au primit o ripostă fermă. Acestora le răspundem: Noi nu ne amestecăm în treburile voastre și, după cum am respins, vom respinge, cu toată hotărîrea, orice amestec în propriile noastre treburi. **(Vii aplauze).**

Ținînd seama de acțiunile adversarilor păcii și colaborării pașnice între popoare, partidul și guvernul nostru acordă atenția cuvenită întăririi continue a puterii de apărare a patriei noastre. In scopul asigurării securității sale, țara noastră, împreună cu U.R.S.S., țările democrat-populare din Europa, R. D. Germană, a încheiat Tratatul de securitate colectivă și asistență mutuală de la Varșovia.

După cum s-a declarat în repetate rînduri, R.P.R. se pronunță pentru crearea în Europa a unui sistem unic de securitate colectivă și sprijină cu toată hotărîrea propunerile Uniunii Sovietice pentru realizarea unui astfel de sistem.

Republica Populară Romînă contribuie activ la dezvoltarea legăturilor politice, economice și culturale între țări.

O mare importanță a avut restabilirea relațiilor de colaborare prietenească între R.P.R. și R.P.F. Iugoslavia. De această țară și de poporul iugoslav ne leagă nu numai o prietenie istorică, dar și asemănarea condițiilor social-economice, năzuința comună de a construi societatea socialistă, devotamentul comun pentru cauza păcii și conviețuirii pașnice între popoare. Sîntem pentru dezvoltarea și întărirea mai departe a acestor relații prietenești, pe baza egalității în drepturi, a neamestecului în treburile interne, a înțelegerii și încrederii reciproce și considerăm că există baza pentru stabilirea de relații tovărășești între Partidul Muncitoresc Romîn și Uniunea Comuniștilor din Iugoslavia. **(Aplauze).**

In cei opt ani care au trecut s-au lărgit relațiile R.P.R. cu numeroase țări din Europa, Asia, Orientul Apropiat, dintre care cu unele s-au stabilit pentru prima oară relații diplomatice.

Republica Populară Romînă este pentru relații economice, politice și culturale cu Statele Unite ale Americii, cu Anglia și cu celelalte țări capitaliste din apusul Europei, pe bază de egalitate și avantaje reciproce. Intre aceste țări și R.P.R. nu există diferende care să nu poată fi reglementate prin tratative.

Desfășurarea relațiilor economice și culturale dintre R.P.R. și Franța, R.P.R. și Italia arată că există domenii largi pentru dezvoltarea și strîngerea contactelor între R.P.R. și aceste țări, pentru întărirea prieteniei tradiționale dintre poporul romîn și popoarele francez și italian.

In Statele Unite ale Americii, ca şi în alte ţări apusene, sînt destui oameni politici şi oameni de afaceri care, refuzînd să rămînă prizonieri ai unor vederi depăşite de istorie, îşi dau seama de interesul reciproc al îmbunătăţirii relaţiilor între aceste ţări şi R.P.R.

Insă unele cercuri reacţionare din Occident nu se împacă cu existenţa şi realizările mari ale regimului nostru democrat.

Se vede că feluriţii obscurantişti, duşmani ai poporului romîn, ai intereselor sale naţionale şi ai cuceririlor sale, tot mai visează la întoarcerea unor vremuri apuse pentru totdeauna în ţara noastră. Să viseze cît or pofti! Vechile stări de lucruri nu se vor mai întoarce niciodată în Romînia. **(Aplauze puternice).**

Nu este oare mai înţelept ca cercurile guvernante din Statele Unite ale Americii şi alte ţări occidentale, chiar dacă nu le place regimul nostru, după cum nici nouă nu ne place regimul lor, să privească în faţă realitatea? O asemenea poziţie realistă nu poate decît să slujească dezvoltării de relaţii normale şi de legături economice şi culturale între ţări.

Poporul nostru îşi exprimă profunda satisfacţie faţă de hotărîrea Adunării Generale a Organizaţiei Naţiunilor Unite de a primi Republica Populară Romînă în rîndurile Organizaţiei Naţiunilor Unite. **(Aplauze).**

Ca membru al O.N.U., Republica Populară Romînă va continua neabătut să-şi aducă contribuţia la dezvoltarea colaborării paşnice între popoare, la apărarea şi consolidarea păcii şi securităţii internaţionale.

CONSOLIDAREA ORINDUIRII DEMOCRAT-POPULARE

Poporul nostru străbate perioada unor profunde transformări economice şi politice, de o amploare încă necunoscută în istoria poporului romîn, a unei cotituri radicale în formele de organizare social-economică, în felul de trai şi tradiţii, în cultură şi ideologie, a unei revoluţii care clădeşte din temelii o nouă societate, — societatea socialistă.

In ce constă esenţa acestor prefaceri revoluţionare?

Ea constă în instaurarea puterii noi, democrat-populare, deoarece, aşa cum ne învaţă Lenin, problema fundamentală a oricărei revoluţii este problema puterii.

In lupta pentru putere, partidul nostru avea ca îndreptar în stabilirea strategiei şi tacticii sale aprecierile Congresului al V-lea al P.C.R., potrivit cărora Romînia se găsea în faţa desăvîrşirii revoluţiei burghezo-democratice; sarcina revoluţiei constă în a doborî puterea de stat burghezo-moşierească, a stabili dictatura revoluţionar-democratică a proletariatului şi a ţărănimii şi a lichida rămăşiţele feudale; rolul de hegemon în această revoluţie aparţine proletariatului, care, făurind alianţa cu masele de bază ale ţărănimii şi asigurîndu-şi rolul conducător în această alianţă, trebuie să realizeze trecerea rapidă de la revoluţia democratică la revoluţia socialistă.

Meritul partidului nostru este că s-a orientat just în noile condiţii istorice ale luptei pentru transformarea revoluţionară a societăţii, pe care nu le putea prevedea Congresul al V-lea, condiţii create de înfrîngerile zdrobitoare pricinuite trupelor hitleriste şi trupelor guvernului fascist al lui Antonescu de glorioasele armate sovietice, de ofensiva eliberatoare a armatelor sovietice pe teritoriul ţării noastre, ca şi de împrejurarea că mişcarea revoluţionară se dezvolta nemijlocit din lupta întregului popor pentru eliberarea de sub jugul fascist.

In procesul transformărilor revoluţionare în ţara noastră trebuie deosebite două etape.

Prima etapă a revoluţiei a avut un caracter agrar, antifeudal şi antiimperialist. Prin conţinutul ei de clasă, prin forţele ei motrice şi obiectivele ei, această etapă a însemnat desăvîrşirea sarcinilor revoluţiei burghezo-democratice.

In această etapă a fost instaurat regimul democrat-popular, formă a dictaturii revoluţionar-democratice a proletariatului şi ţărănimii, sub conducerea proletariatului.

Revoluţia populară a început prin insurecţia armată care la 23 August a răsturnat dictatura militaro-fascistă. Organizatorul insurecţiei — Partidul Comunist Romîn — a înfăptuit acţiunea coordonată a forţelor patriotice populare şi a soldaţilor, ofiţerilor şi generalilor patrioţi din armată, acţiune care a dus la ieşirea Romîniei din războiul hitlerist. Ziua de 23 August a devenit ziua eliberării naţionale a Romîniei.

Alături de glorioasa armată sovietică, armata romînă a luat parte activă la izgonirea trupelor hitleriste de pe teritoriul ţării şi la operaţiunile militare pînă la

sfîrşitul războiului antihitlerist. Sarcina făuririi alianţei între clasa muncitoare şi masele ţărăneşti, sub conducerea clasei muncitoare, a fost rezolvată în focul luptei pentru o reformă agrară democratică, pentru exproprierea moşierilor şi împroprietărirea, fără plată, a ţăranilor fără pămînt şi cu pămînt puţin.

Ţinînd seama de raportul de forţe dintre clase, partidul nostru a făurit un front democratic larg care cuprindea alături de aliaţi ai proletariatului în această etapă — ţărănimea şi celelalte pături mic-burgheze — şi rezerve indirecte, cum a fost gruparea ce reprezenta o parte a burgheziei liberale.

Folosirea acestor rezerve, determinată de necesitatea de a concentra atacul împotriva principalelor forţe ale burgheziei şi moşierimii, nu putea schimba caracterul puterii populare, bazate pe alianţa muncitorească-ţărănească.

Trebuie să subliniem ca o particularitate a primei etape a revoluţiei că, deşi burghezia şi moşierimea mai precumpăneau încă în guvern şi în aparatul de stat, victoria insurecţiei populare, în îmbinare cu misiunea eliberatoare îndeplinită de armata sovietică a dat lovitura hotărîtoare poziţiilor deţinute de clasele exploatatoare, creînd condiţiile pentru instaurarea puterii populare. Încă în perioada 23 August — 6 Martie, împotriva puterii burgheziei şi moşierimii se ridicau forţe ce constituiau elementele noii puteri democrat-populare: Frontul naţional-democrat, care reunea partidele şi grupările democratice sub conducerea partidului nostru şi care cuceriseră unele poziţii în guvern şi în aparatul de stat; gărzile patriotice înarmate; comitetele sindicale din întreprinderi; masele muncitoare stăpîne pe stradă, în uzine şi fabrici; comitetele ţărăneşti care izgoneau pe moşieri şi înfăptuiau reforma agrară.

Acesta era embrionul noii puteri revoluţionare, care, aşa cum spunea Lenin, „se sprijină direct pe cuceriri revoluţionare, pe iniţiativa, directă, de jos, a maselor populare, nu pe legile promulgate de puterea de stat centralizată".

Sub conducerea partidului comunist cele mai largi mase populare au luat cu asalt prefecturile, preturile, primăriile, punînd în fruntea acestora oameni aleşi de popor; au zădărnicit măsurile cu caracter reacţionar ale organelor de stat burghezo-moşiereşti şi au trădus în viaţă importante măsuri politice şi economice cu caracter democratic.

Masele populare de la oraşe şi sate au hotărît soarta bătăliei pentru putere, instaurînd la 6 Martie 1945 puterea democrat-populară.

În alegerile generale din 1946, în care, pentru prima oară în istoria Romîniei, s-a înfăptuit efectiv votul universal, egal, direct şi secret, a votat un număr de cetăţeni de două ori mai mare decît în orice alegeri din trecut. În aceste alegeri, la care au participat atît forţele democratice coalizate cît şi cele două partide ale reacţiunii burghezo-moşiereşti, peste 70% din voturi s-au pronunţat în favoarea coaliţiei democratice, conduse de Partidul Comunist Romîn şi numai o infimă minoritate de alegători a votat pentru partidele zise „istorice". Aceasta a marcat izolarea completă de mase a vechilor partide ale exploatatorilor, zdrobirea lor politică şi organizatorică, înlăturarea lor de pe arena vieţii politice romîneşti. Alegerile au confirmat şi pe această cale că poporul romîn, în covîrşitoarea lui majoritate, este pentru democraţia populară şi împotriva restaurării odiosului regim burghezo-moşieresc.

Numai furia oarbă a cercurilor imperialiste, care nu se împacă cu gîndul că ţara noastră nu se mai află la cheremul lor, poate să explice răstălmăcirea tendenţioasă a faptelor istorice şi eforturile repetate ale propagandei reacţionare din străinătate de a prezenta apariţia regimului democrat-popular ca rezultat al „exportului revoluţiei". **Regimul democrat-popular este opera poporului — adevăratul făuritor al istoriei. (Aplauze puternice).**

Puterea democrat-populară a zdrobit comploturile reacţiunii, inspirate şi sprijinite de cercurile imperialiste străine. Datorită sprijinului Uniunii Sovietice, poporul nostru a preîntîmpinat intervenţia pe care imperialiştii o urzeau împotriva ţării noastre în scopul lichidării cuceririlor revoluţionare ale poporului şi a independenţei politice şi economice a ţării.

Victoriile politice ale puterii democrat-populare au fost consolidate de realizările obţinute în direcţia refacerii economice a ţării, înviorării producţiei industriale şi agricole, înlăturării haosului financiar şi a inflaţiei, pe baza aplicării liniei trasate de Conferinţa Naţională a partidului nostru din 1945, cu sprijinul entuziast al clasei muncitoare şi ţărănimii muncitoare, care au ştiut să înfrunte greutăţile şi lipsurile cu hotărîre şi energie revoluţionară.

Sub conducerea partidului, clasa muncitoare, sprijinită de ţărănimea muncitoare, a eliminat din guvern pe ultimii reprezentanţi ai burgheziei, a înlăturat monarhia şi, proclamînd republica populară, a luat întreaga putere în mîinile sale.

Partidul nostru a trecut la rezolvarea sarcinilor celei de-a doua etape — etapa revoluţiei socialiste, pe care continuăm s-o străbatem.

Particularitatea acestei schimbări calitative în conţinutul puterii constă în faptul că ea nu s-a mai produs pe calea unei explozii revoluţionare, ci a fost săvîrşită, cu sprijinul maselor, de către însăşi conducerea de stat.

Aşadar, **în prima etapă a revoluţiei** a fost instaurată puterea democrat-populară; au fost lichidate rămăşiţele feudale la sate şi desfiinţată moşierimea ca clasă; au fost înfăptuite reforme democratice; au fost zdrobite forţele politice ale burgheziei şi moşierimii; ţara noastră s-a desprins de sistemul imperialist şi a pus capăt stării de dependenţă faţă de ţările imperialiste.

Hegemonia clasei muncitoare, în frunte cu partidul său, în prima etapă a revoluţiei, a făcut posibilă transformarea rapidă a acesteia în revoluţie socialistă.

In etapa revoluţiei socialiste, statul democrat-popular a devenit o formă a dictaturii proletariatului, al cărei principiu suprem este alianţa clasei muncitoare cu ţărănimea muncitoare, un stat de tip socialist; a fost desfiinţată ca clasă burghezia industrială şi financiară; s-a statornicit concordanţa deplină între relaţiile de producţie şi caracterul forţelor de producţie în ramurile naţionalizate ale economiei; oamenii muncii, sub conducerea partidului, construiesc baza economică a socialismului.

Faptul că am avut aceste două etape ale procesului de transformare revoluţionară a societăţii în ţara noastră nu înseamnă deloc că rezolvarea sarcinilor cu caracter democratic şi a celor cu caracter socialist a fost strict despărţită în timp, că ele au fost îndeplinite exclusiv în cadrul etapei respective. In decursul primei etape au fost luate măsuri cu un pronunţat caracter anticapitalist — controlul muncitoresc sub forma oficiilor industriale, reforma bănească din 1947, legea cu privire la interzicerea cumpărărilor de pămînt de către chiaburi, etatizarea Băncii Naţionale — după cum unele sarcini rămase nerezolvate din prima etapă au fost realizate de către revoluţia socialistă, în mersul ei victorios. Cele două etape au format deci un singur proces revoluţionar neîntrerupt.

Desfăşurarea revoluţiei în ţara noastră a demonstrat încă odată că leninismul este o teorie şi o tactică universal valabilă, care dă partidului marxist-leninist putinţa de a se orienta în cele mai diferite şi complexe împrejurări ale luptei de clasă. S-a confirmat din nou că esenţa căilor de trecere de la capitalism la socialism este aceeaşi pentru toate ţările — şi anume dictatura proletariatului.

Odată cu aceasta, istoria făuririi puterii populare confirmă geniala idee leninistă că unitatea în ceea ce este principal, esenţial nu este încălcată, ci asigurată prin varietatea în amănunte, în particularităţi.

Partidul nostru şi-a dovedit capacitatea de a aplica, în mod creator, teoria leninistă a revoluţiei la condiţiile istorice concrete ale Romîniei, de a stabili în fiecare etapă a luptei sarcinile strategice şi tactice, metodele şi mijloacele menite să ducă clasa muncitoare şi pe aliaţii ei la victorie.

Congresul unificării partidului comunist şi partidului social-democrat din februarie 1948 a avut o mare însemnătate în viaţa politică a ţării. Lichidarea dezbinării, care a măcinat timp de 30 de ani forţele proletariatului romîn, unificarea sa politică, ideologică şi organizatorică au sporit considerabil rolul lui ca hegemon al revoluţiei, al maselor largi populare, al întregii vieţi sociale şi de stat.

Acest eveniment a avut, totodată, o însemnătate internaţională prin faptul că unificarea partidului comunist cu partidul social-democrat s-a făcut pe temelia ideologică şi organizatorică a marxism-leninismului, că ea a fost urmarea unei îndelungate şi rodnice colaborări între cele două partide în cadrul frontului unic muncitoresc şi al mişcării sindicale unificate, că însuşi Congresul P.S.D., care a avut loc în preajma Congresului de unificare, a votat cu o majoritate covîrşitoare pentru unificare, în ciuda împotrivirii vîrfurilor social-democrate de dreapta.

Congresul de unificare a partidului s-a întrunit la scurtă vreme după preluarea întregii puteri politice de către clasa muncitoare. Dar cucerirea puterii este numai începutul revoluţiei socialiste. Chestiunea este de a o păstra şi consolida, de a o face de neclintit, în primul rînd prin crearea unei baze economice corespunzătoare, a unei baze socialiste.

După cum vă amintiți, Congresul din 1948 apreciase că „în domeniul politic noi am evoluat mai repede pe drumul democrației populare decît în domeniul economic".

Congresul din 1948 a înarmat partidul nostru în vederea rezolvării sarcinilor construirii bazelor economice ale socialismului. Numai după scurt timp, în iunie 1848, statul democrat-popular a naționalizat industria, băncile, transporturile, transformîndu-le în proprietate socialistă — bun al întregului popor muncitor. Prin aceasta a fost sfărîmată dominația economică a burgheziei, posturile de comandă din economia națională au trecut în mîinile clasei muncitoare.

Naționalizarea a creat condițiile pentru conducerea planificată a economiei și a constituit premiza trecerii la industrializarea socialistă a țării.

Încă la Conferința Națională din toamna anului 1945, partidul nostru, indicînd căile refacerii economiei distruse de război, a trasat ca linie generală a dezvoltării economice a Romîniei, linia industrializării și electrificării țării.

Linia generală a partidului în construirea bazei economice a socialismului și-a găsit expresia în planurile anuale de stat pe 1949 și 1950, în planul de zece ani de electrificare a țării și în primul nostru plan cincinal.

Drept rezultat al realizării acestor planuri, astăzi sectorul socialist reprezintă în industrie aproape 100%, în transporturi peste 90%, în sistemul bancaro-financiar și de asigurări 100%, în comerțul exterior 100%, în comerțul interior peste 80%, iar în agricultură se dezvoltă continuu.

Poporul nostru constată astăzi, cu bucurie și mîndrie patriotică, faptul că **am obținut succese hotărîtoare în construirea bazei economice a socialismului.**

Rolul conducător și greutatea specifică tot mai mare a sectorului socialist în economie fac ca legea economică fundamentală a socialismului să exercite o influență crescîndă asupra ansamblului economiei naționale, care se dezvoltă în interesul satisfacerii tot mai largi a nevoilor materiale și culturale ale poporului muncitor.

Alături de formațiunea socialistă coexistă în etapa actuală formațiunea micii producții de mărfuri și formațiunea particulară capitalistă. Politica partidului nostru este o politică de continuă lărgire și dezvoltare a formațiunii socialiste, de atragere treptată a micii producții de mărfuri pe calea socialismului, de ofensivă neîntreruptă a socialismului asupra capitalismului, de îngrădire și eliminare a elementelor capitaliste, de pregătire a condițiilor pentru lichidarea deplină a capitalismului, pentru smulgerea rădăcinilor exploatării.

Schimbările în structura economică a țării au avut drept rezultat schimbări corespunzătoare în structura societății, în raportul de forțe dintre clase, în natura claselor sociale.

S-a schimbat radical situația clasei muncitoare. În timp ce sub capitalism clasa muncitoare era o clasă lipsită de mijloace de producție, o clasă exploatată, asuprită și lipsită de drepturi — azi, clasa muncitoare este stăpînă pe principalele mijloace de producție și muncește pentru sine însăși, pentru binele tuturor oamenilor muncii; ea este clasa conducătoare în stat. În frunte cu avangarda ei marxist-leninistă, folosind ca instrument puternic statul pe care l-a creat, clasa muncitoare călăuzește cu pricepere și fermitate masele de țărani muncitori și intelectualitatea pe drumul luminos al socialismului.

Schimbări esențiale în relațiile de clasă s-au petrecut la sate. Cu totul altă înfățișare decît în trecut are astăzi tabloul satului nostru, din care a dispărut moșierul cu vechilii săi și unde gospodăresc țăranii muncitori stăpîni pe pămîntul ce-l muncesc.

Creșterea necontenită a numărului țăranilor colectiviști și întovărășiți reprezintă procesul de naștere și dezvoltare a unei țărănimi noi, care se orientează tot mai puternic spre tehnica modernă, spre munca în comun, spre proprietatea colectivă.

Lucrătorii de la S.M.T. și gospodăriile agricole de stat reprezintă un nou detașament al clasei muncitoare la sate, sprijin frățesc al țărănimii muncitoare.

Schimbări înnoitoare au avut loc și în sînul intelectualității. Trecerea marii majorități a intelectualilor de partea clasei muncitoare și a socialismului, formarea în curs a unei noi intelectualități, provenită din rîndurile muncitorimii și ale țărănimii muncitoare, au dus la închegarea unei trainice și strînse legături între intelectualitate și poporul muncitor.

De cine sînt reprezentate forțele sociale vechi?

Clasa moșierilor, precum se știe, a fost lichidată ca urmare a înfăptuirii reformei agrare democratice.

Clasa burgheziei industriale şi financiare, marea burghezie comercială au fost de asemenea lichidate.

Au rămas clasa chiaburilor, cea mai numeroasă clasă capitalistă, comercianţii particulari din anumite sectoare ale circulaţiei mărfurilor şi proprietarii de întreprinderi mici nenaţionalizate.

Iată, în linii mari, tabloul societăţii noastre actuale.

El ne dă o imagine a bazei sociale largi pe care se sprijină regimul democrat-popular — forţa unită a muncitorimii, ţărănimii muncitoare şi intelectualităţii, forţă care reprezintă majoritatea covîrşitoare a poporului.

Totodată, acest tablou reflectă faptul că în ţara noastră n-au fost lichidate, încă, clasa chiaburilor şi unele rămăşiţe ale celorlalte clase exploatatoare.

Iar atîta timp cît clasele exploatatoare n-au fost complet lichidate, lupta de clasă este legea dezvoltării societăţii noastre.

Din păcate, unii oameni dau uitării această realitate a vieţii; ameţiţi de succese economice, de realizări şi depăşiri de plan ei pierd simţul politic şi încetează să mai observe formele concrete, ascunse sau făţişe, pe care le îmbracă lupta de clasă în etapa actuală, trăgînd concluzia oportunistă că duşmanul s-ar fi îmblînzit, ar fi devenit rezonabil şi s-ar fi împăcat cu soarta.

Asemenea gură-cască nu văd că sub nasul lor duşmanul încearcă să se strecoare în unele verigi ale aparatului de stat, să provoace stricăciuni, să pună la cale furturi şi delapidări din avutul obştesc şi alte crime îndreptate împotriva regimului democrat-popular.

Trebuie să ţinem minte că succesele noastre nu slăbesc ci stîrnesc rezistenţa disperată a duşmanului, că forţele vrăjmaşe din interior — hrănite cu iluzii de ocrotitorii lor de peste graniţă — continuă să tînjească după vechile privilegii şi rînduieli, că imperialismul agresiv organizează baze militare în jurul tuturor ţărilor lagărului socialist şi trimite la noi tot felul de agenţi paraşutaţi, spioni, diversionişti şi sabotori.

Agenţii duşmani sfîrşesc, în mod inevitabil, prin a fi descoperiţi şi pedepsiţi după faptele lor, datorită vigilenţei organelor de stat şi a oamenilor muncii. Cu aceeaşi străşnicie şi fermitate vor proceda şi pe viitor organele puterii populare faţă de oricine ar cuteza să atenteze la cuceririle revoluţionare ale poporului muncitor. **(Aplauze).**

Organele noastre de stat au învăţat să-i descopere pe duşmani sub orice mască şi vestmînt s-ar ascunde. Cum se spune în popor: „avem ac de cojocul lor". **(Animaţie în sală, aplauze puternice).**

Condiţiile istorice în care s-a născut democraţia populară au permis ca statul nostru să-şi desfăşoare puternic, încă în prima sa fază de dezvoltare, o dată cu funcţia represivă şi de apărare, funcţia economico-organizatorică şi cultural-educativă şi să devină astfel instrumentul principal al construcţiei socialiste.

Pentru îndeplinirea acestor funcţii au fost create organele şi aparatul de stat necesare pentru apărarea cuceririlor revoluţionare şi a legalităţii noi, populare — securitatea, miliţia, justiţia populară, procuratura — ca şi instituţiile şi aparatul economic şi cultural, necesare operei de construcţie.

Partidul şi guvernul depun o muncă permanentă în vederea perfecţionării activităţii aparatului de stat, simplificării şi ieftinirii lui. Organizaţiile noastre de partid au sarcina de a combate în rîndurile aparatului de stat manifestările de birocratism şi indolenţă faţă de sarcinile încredinţate, să educe pe lucrătorii aparatului de stat în spiritul celei mai stricte respectări a legalităţii populare şi a atenţiei permanente pentru cerinţele oamenilor muncii.

Armata populară, făurită de partidul şi guvernul nostru, este straja de nădejde a păcii şi liniştii poporului, a independenţei naţionale şi a intereselor de stat. Partidul şi guvernul se preocupă îndeaproape de perfecţionarea necontenită a pregătirii militare şi politice a armatei noastre, de înzestrarea ei cu tot ceea ce îi este necesar.

Sfaturile populare — organele locale de tip nou ale puterii — constituie cea mai însemnată realizare în domeniul construcţiei de stat.

Superioritatea orînduirii noastre de stat asupra orînduirii de stat capitalisto-moşiereşti, se află în faptul că ea organizează participarea maselor celor mai largi la viaţa politică a ţării, stimulează iniţiativa şi energia uriaşă a poporului, nesecatul izvor de talente şi aptitudini pe care capitalismul le striveşte şi le înăbuşe.

In statele capitaliste, constituţiile proclamă o sumă de drepturi şi libertăţi. Este însă deajuns ca masele muncitoare să încerce să se folosească de ele pentru

ca să aibă de înfruntat cea mai cruntă represiune polițienească. Vorbește de la sine faptul că în statele occidentale, care se fălesc atît de mult cu faimosul lor sistem electoral, numărul participanților la vot scade continuu în perioada postbelică, din cauza diferitelor opreliști și metode de falsificare a voinței cetățenilor, care au dus la pierderea încrederii maselor în acest sistem. In acest timp, numărul participanților la vot în țara noastră a crescut, față de perioada regimului burghezo-moșieresc, de aproximativ 3 ori.

Democrația populară asigură poporului eliberarea de exploatare, de crize economice, de șomaj și sărăcie, de teama zilei de mîine — iar aceste libertăți, pe care nici o democrație burgheză nu le poate da, constituie temelia solidă a tuturor celorlalte libertăți și drepturi.

Regimul democrat-popular, la făurirea căruia au participat activ, alături de poporul romîn minoritățile naționale, a pus capăt rușinoasei politici de asuprire națională a populației maghiare, germane, sîrbe etc. din timpul dominației burghezo-moșierești și a lichidat prigoana rasială. In anii puterii populare, în lupta și munca comună în construirea socialismului, s-a cimentat prietenia frățească de nezdruncinat între oamenii muncii romîni și cei aparținînd minorităților naționale. Avîntul economiei noastre naționale a stat la baza unei înfloriri fără precedent a culturii — națională în formă și socialistă în conținut — a poporului romîn și a tuturor minorităților naționale.

Datoria noastră este să nu slăbim atenția față de manifestările negative care există pe acest tărîm și care sînt legate de existența purtătorilor naționalismului și șovinismului — clasele exploatatoare și rămășițele lor — de influența ideologică a acestora. Să nu uităm o clipă învățătura marxist-leninistă că, după cucerirea puterii de către proletariat, naționalismul slujește încercarea claselor răsturnate de a restaura capitalismul. Acesta este sensul eforturilor elementelor exploatatoare de a otrăvi prin lozinci șovine conștiința conaționalilor lor și de a-i atrage pe cei mai puțin încercați în jurul cauzei lor pierdute, acesta este sensul „separatismului cultural" și al altor formule naționaliste.

Cultura socialistă a minorităților naționale se dezvoltă în legătură indisolubilă cu cultura socialistă a poporului romîn, avînd la bază aceiași factori generali economici și politici care acționează în țara noastră în etapa actuală.

CREȘTEREA VENITULUI NAȚIONAL ȘI A NIVELULUI DE TRAI IN PERIOADA 1948—1955

Succesele obținute în toate ramurile economiei naționale au avut drept urmare o importantă sporire a venitului național și o îmbunătățire a nivelului de trai material și cultural al oamenilor muncii de la orașe și sate.

Astăzi, spre deosebire de trecut, venitul național creat de poporul muncitor, servește la dezvoltarea economiei și culturii socialiste.

Venitul național al Republicii Populare Romîne a crescut în 1955 de peste două ori și jumătate față de 1948 și aproximativ de 2 ori mai mult decît în 1938.

In anul 1955, venitul național a fost creat în cea mai mare parte de către sectorul socialist — cca. 71%, ceea ce arată că astăzi formațiunea socialistă în economia noastră este predominantă.

In 1938 datorită înapoierii industriale a Romîniei partea de venit național creată în agricultură era mai mare decît aceea produsă în industrie, pe cînd astăzi, ca urmare a triplării producției industriale aproape jumătate din venitul național este realizat în industrie, iar partea provenită din agricultură este doar cu puțin peste un sfert, deși volumul absolut al venitului național, produs în agricultură, a crescut față de 1938. Agricultura are rezerve mari încă neutilizate și trebuie să asigure, alături de industrie, o creștere și mai mare a venitului național, prin obținerea unor randamente ridicate la hectar.

Balanța folosirii venitului național, pe clase sociale prezintă deosebiri fundamentale față de trecut.

In perioada dintre cele două războaie mondiale, din punct de vedere al venitului național, raportat la numărul locuitorilor, Romînia era una din cele mai sărace țări din lume situîndu-se puțin deasupra nivelului țărilor coloniale. Datorită crizei economice din 1929—1932, venitul național al Romîniei a scăzut de la 293 miliarde lei în 1928 la 171 miliarde lei în 1932[1] ceea ce a adus o pauperizare și mai mare

[1] Enciclopedia Romîniei, vol. IV, pag. 964.

a maselor largi ale populației muncitoare. Astfel, clasele exploatatoare căutînd ieșirea din criză, aruncau efectele ei îngrozitoare pe spinarea oamenilor muncii.

In Romînia burghezo-moșierească, an de an, o parte tot mai mare a venitului național — produs prin truda muncitorilor și țăranilor muncitori — era folosită pentru îmbogățirea clasei capitaliștilor și moșierilor și a altor pături parazitare, iar partea din venitul național care revenea clasei muncitoare și țărănimii muncitoare se micșora de la un an la altul pe calea reducerii salariilor, a scăderii veniturilor țărănimii, a fiscalității excesive, a creșterii șomajului și a sărăcirii continue a celor ce muncesc de la orașe și sate.

După datele oficiale, în 1938[1] un număr de 3.767 întreprinderi industriale capitaliste — din toate ramurile — au plătit un fond de salarii de 8,3 miliarde (în lei din 1938) unui număr de 289.100 salariați și au încasat beneficii în același an în valoare de 18 miliarde (în lei din 1938). In timp ce profiturile fabricanților creșteau vertiginos, șomajul — boala cronică de nelecuit a capitalismului — făcea ravagii îngroșînd în fiecare an, cu zeci de mii rîndurile oamenilor lipsiți de dreptul elementar la muncă și la viață.

Din 1933 pînă în 1938, nivelul prețurilor în principalele orașe ale țării a crescut între 24—34%, în timp ce salariile muncitorilor și funcționarilor au crescut numai cu 5—6%, ceea ce arată scăderea salariului real al muncitorilor. Iată o parte a tabloului mizeriei și privațiunilor oamenilor muncii din timpul exploatării capitaliștilor și moșierilor.

Cu totul altfel se prezintă astăzi situația.

In primul plan cincinal, aproximativ trei sferturi din venitul național a fost repartizat ca fond de consum pentru folosința oamenilor muncii de la orașe și sate, pentru satisfacerea nevoilor materiale și culturale, iar restul de un sfert a fost destinat pentru fondul de acumulare, care a asigurat în această perioadă dezvoltarea producției industriale și agricole, a transporturilor și circulației mărfurilor, precum și dezvoltarea culturii în folosul poporului muncitor.

Dezvoltarea continuă a economiei și culturii, creșterea venitului național, atragerea în cîmpul muncii a unui număr tot mai mare de muncitori, precum și creșterea importantă a cheltuielilor social-culturale făcute de către stat, au asigurat sporirea veniturilor reale ale oamenilor muncii.

Regimul democrat-popular a asigurat pe deplin dreptul la muncă prin crearea de noi fabrici și uzine, șantiere, stațiuni de mașini și tractoare, gospodării agricole de stat, instituții de învățămînt și de cercetări științifice, de sănătate și de cultură.

In anii 1951—1955, economia, cultura și sănătatea publică au primit cca. 97.000 cadre medii tehnice și aproape 50.000 de cadre cu pregătire superioară. Imensa majoritate a muncitorilor cărora li s-a încredințat de către partid conducerea întreprinderilor naționalizate și-au însușit cunoștințele tehnice și economice necesare; mulți dintre ei au urmat cursurile de specialitate și au devenit ingineri, fiind la înălțimea încrederii acordate.

O mare însemnătate în îmbunătățirea pregătirii profesionale a muncitorilor calificați și a maiștrilor a avut-o hotărîrea din anul acesta a partidului și guvernului, hotărîre prin care învățămîntul profesional a fost legat de producție, de întreprinderi.

Una din cele mai importante realizări ale regimului democrat-popular este participarea femeii, cu drepturi egale cu ale bărbatului la activitatea de stat, economică și culturală. In cursul primului plan cincinal peste 300.000 de femei au intrat în producție. Ele îndeplinesc astăzi un rol important în construcția economică și culturală, ca muncitoare, maiștri, ingineri, medici, învățătoare, profesoare și creatoare talentate în domeniul cercetării științifice, al artelor și literaturii. In 1938 — după datele Ministerului Muncii din acea vreme — salariile femeilor erau cu 50% mai reduse decît ale bărbaților. Astăzi, femeile primesc salarii egale la muncă egală cu bărbații și contribuie la creșterea veniturilor bănești ale familiei.

Salariul real al muncitorilor a crescut în 1955 cu 28% față de anul 1950, pe calea creșterii salariului mediu și pe calea reducerii prețurilor bunurilor de larg consum.

Consumul efectiv al populației servește drept cel mai direct și mai concludent indicator al nivelului de trai al poporului muncitor; consumul familiilor de muncitori

[1] Anuarul statistic al Romîniei — 1939-1940, pag. 478.

la alimentele de bază a crescut în 1955, față de 1948, la pîine cu 52%, la grăsimi cu 203%, la carne cu 85%, la zahăr cu 138% și la lapte cu 25%.

In 1938, chiria reprezenta 1/3 din salariul mediu al unui muncitor sau funcționar, iar cheltuielile pentru serviciile comunale și de deservire a populației se ridicau la 14% din salariu. Acum chiriile reprezintă cel mult 5% din salariul mediu, iar cheltuielile pentru serviciile comunale și de deservire — energie electrică, apă, salubritate și transport în comun — sînt de numai 6—7% din salariul mediu al unui muncitor sau funcționar. Se dau an de an în folosința oamenilor muncii, mii de apartamente construite de stat, precum și credite pentru construirea de case individuale.

In timpul exploatării capitaliste nu se asigura dreptul la odihnă oamenilor muncii. După o istovitoare trudă de ani de zile, muncitorul de multe ori, în loc de concediu pentru odihnă era concediat, adică era trimis la „odihnă" de luni de zile, fără salariu, fără posibilitate de a-și asigura hrana zilnică.

Ingrijirea medicală, protecția muncii și pensia erau o bătaie de joc, iar miliardele de lei luate din sudoarea muncitorilor drept cote pentru asigurări sociale se plăteau ca salarii și diurne imensului aparat birocratic pus să administreze aceste fonduri bănești.

Astăzi, clasa muncitoare beneficiază de concedii plătite, de case de odihnă, asigurări sociale, îngrijire medicală și de un vast sistem de protecție a muncii. In 1951—1955, peste 2 milioane de persoane — 1,5 milioane adulți și peste o jumătate de milion copii — au fost trimiși prin sindicate, la odihnă și cură în stațiunile balneoclimaterice, cheltuindu-se în acest scop 900 milioane de lei. Pentru pensii s-au acordat în această perioadă peste 3,6 miliarde lei; pentru ajutorul familial de stat — 374 milioane; în total, pentru asigurări sociale, s-au cheltuit aproape 6,5 miliarde lei.

In anii puterii populare s-a schimbat mult în bine și viața satelor noastre. Țărănimea muncitoare își amintește cu mînie de anii de cruntă exploatare cînd muncea, din zori și pînă în noapte, pe pămîntul moșierilor și chiaburilor, lipsită de cele mai elementare condiții de viață omenească.

Izbucnirea crizei generale din 1929 care s-a împletit cu criza agrară, a agravat și mai mult situația țărănimii, accentuînd procesul de sărăcire și de diferențiere de clasă la țară și sporind nemulțumirile adînci ale țărănimii împotriva exploatării moșierești și chiaburești, a apăsării fiscale și cămătărești.

Uriașele datorii făcute de țărani la bănci și cămătari pentru plata ratelor la așa-zisa împroprietărire ori pentru cumpărare de vite și unelte de muncă, povara grea a impozitelor și dobînzilor condamnaseră la foame cronică marea majoritate a țăranilor muncitori.

După datele economiștilor burghezi[1] 64% din totalul gospodăriilor micilor proprietari agricoli (2.474.738) aveau în 1929 datorii de 37,4 miliarde lei, ceea ce însemna 15.102 lei datorie de fiecare gospodărie, sau 6.585 lei datorie de fiecare hectar de pămînt, deși țăranii plătiseră, prin camătă, de 2 și 3 ori sumele inițial împrumutate.

Pentru a potoli indignarea și revolta ce clocotea în rîndurile țărănimii muncitoare, regimul burghezo-moșieresc căutînd ieșirea din criză și pe spatele țărănimii muncitoare, a recurs la șiretlicul perfid al conversiunii, care de fapt a agravat situația disperată a țărănimii.

Scăderea catastrofală a prețurilor produselor agricole a pus țărănimea în imposibilitate de a-și mai plăti datoriile chiar dacă și-ar fi vîndut pămîntul la prețul de 10—20.000 lei hectarul, cît era în 1929.

Urmările acestei grave situații, de ruinare a țărănimii se oglindesc în rezultatele recensămîntului general din 1930 care arată că existau 700.000 de țărani fără nici un petec de pămînt, alți 610.000 de țărani aveau în total numai 320.000 ha, adică în medie 1/2 ha, de gospodărie, iar aproape 50% din țărani, cu 1—3 ha, nu aveau vite de muncă.

In 1930, procesul de concentrare a pămîntului în mîinile moșierilor și chiaburilor întărise baza economică a chiaburimii și adusese țărănimea săracă și mijlocașă la sapă de lemn; 12.200 de moșieri dețineau tot atîta pămînt cît 2.460.000 de gospodării țărănești.

La situația jalnică de mizerie neagră a țărănimii, se adăugau neștiința de carte și bolile care îi măcinau rîndurile; 30% din copii nu mergeau la școală, iar ma-

[1] Contribuțiuni la problema reorganizării creditului în Romînia, vol. I, pag. 27—29, București, 1938.

joritatea femeilor nu ştiau carte. Asistenţa medicală era aproape inexistentă, pelagra şi bolile sociale cuprinseseră milioane de ţărani, iar mortalitatea generală şi infantilă deţineau primul loc în Europa.

Astăzi, ţăranul muncitor — descătuşat din oprimarea de veacuri — este liber şi stăpîn pe pămîntul său.

Revoluţia populară a lichidat clasa moşierilor, îngrădeşte exploatarea chiaburească şi duce la lichidarea acestei exploatări.

Regimul democrat-popular nu numai că a scăpat ţărănimea muncitoare de datoriile înrobitoare către moşieri şi cămătari şi de pericolul de a-şi pierde pămîntul, rîvnit de moşieri şi chiaburi, dar a expropriat pe moşieri şi a împroprietărit pe ţăranii fără pămînt sau cu pămînt puţin. Astăzi, ţărănimea muncitoare primeşte din partea statului ajutor tehnic prin S.M.T., asistenţă agrotehnică, seminţe selecţionate şi credite pentru mărirea producţiei şi valorificarea produselor sale, obţinînd an de an recolte şi venituri tot mai mari şi realizînd un consum propriu tot mai ridicat.

Ridicarea nivelului de viaţă al ţărănimii noastre muncitoare se poate vedea şi din faptul că în primul plan cincinal s-au construit la sate cca. 200.000 de case noi.

Populaţia de la sate primeşte astăzi, din partea statului, învăţămînt gratuit, îngrijire medicală, ajutoare pentru mamele cu mulţi copii. In satele noastre au pătruns lumina electrică, radio-ul. Caravanele cinematografice, căminele culturale şi bibliotecile săteşti duc o muncă intensă pentru ridicarea nivelului cultural al ţărănimii.

In perioada 1951—1955 s-au cheltuit 12,5 miliarde pentru cultură şi învăţămînt şi 5,5 miliarde pentru sănătatea oamenilor muncii de la oraşe şi sate.

Iată foloasele mari ale alianţei dintre clasa muncitoare şi ţărănimea muncitoare, iată motivele pentru care ţărănimea muncitoare urmează cu încredere pe aliatul său de nădejde pe drumul socialismului, îndeplinindu-şi cu cinste îndatoririle patriotice faţă de statul democrat-popular **(aplauze puternice)**. Mergînd cu încredere şi fermitate, alături şi sub conducerea clasei muncitoare, pe calea făuririi socialismului la sate, ea va scăpa definitiv de orice formă de exploatare a omului de către om.

In 1955 statul a cheltuit pentru acţiunile social-culturale de cîteva ori mai mult decît în 1938, iar în perioada 1948—1955 s-au cheltuit 32,6 miliarde lei pentru învăţămînt şi burse, asistenţă medicală, pentru odihna oamenilor muncii şi a copiilor lor, pentru înflorirea artei şi literaturii.

In afară de această sumă, pentru asigurarea dezvoltării bazei materiale a culturii, învăţămîntului, sănătăţii şi sportului, în cursul primului nostru plan cincinal s-au investit peste 3,5 miliarde lei. S-au construit şcoli, institute pentru pregătirea cadrelor superioare şi pentru cercetări ştiinţifice, teatre, cinematografe, muzee, cămine culturale, spitale, dispensare şi terenuri sportive.

Invăţămîntul a luat o mare dezvoltare, transformîndu-se fundamental atît în ce priveşte organizarea cît şi conţinutul.

Numărul şcolilor elementare şi medii a crescut, îndeosebi al şcolilor de 7 ani în centre muncitoreşti şi la sate. Mase importante de elevi au fost cuprinse în şcoli. A crescut numărul facultăţilor şi al institutelor şi s-a mărit numărul studenţilor. Conţinutul învăţămîntului a fost simţitor îmbunătăţit; au fost perfecţionate metodele de predare; s-a îmbunătăţit compoziţia socială a elevilor şi s-a creat o nouă atitudine faţă de studiu. S-a intensificat munca de perfecţionare a cadrelor didactice.

Au fost create condiţii de studiu şi pentru oamenii muncii aflaţi în producţie. S-au înfiinţat şcoli pentru tineretul muncitoresc şi sătesc şi a luat avînt învăţămîntul fără frecvenţă, care permite oamenilor muncii să facă studii medii şi superioare fără să părăsească producţia.

Astăzi, în Republica Populară Romînă, sînt asigurate cele mai largi condiţii dezvoltării învăţămîntului minorităţilor naţionale în limba maternă.

In învăţămîntul superior a fost organizată cercetarea ştiinţifică, care în ultimii ani se dezvoltă cu avînt.

In această perioadă am realizat importante succese în creşterea nivelului de trai material şi cultural, dar trebuie să arătăm că nu am atins în întregime nivelul de trai prevăzut pentru 1955. Noi sîntem comunişti şi nu ne este teamă să arătăm deschis că în această privinţă am avut şi serioase lipsuri. Nivelul de trai ar fi putut creşte mai mult dacă în aceşti ani toate ramurile producţiei industriale ar fi sporit productivitatea muncii şi ar fi redus preţul de cost la nivelul stabilit prin planul cincinal. Trebuie să fie clar tuturor că şi pe viitor ridicarea nivelului de trai

depinde în măsură hotărîtoare de mărirea continuă şi însemnată a productivităţii muncii, de reducerea cheltuielilor de producţie şi circulaţie şi de asigurarea rentabilităţii întreprinderilor în toate ramurile economiei naţionale.

Situaţia realizărilor din ultimii 7 ani, de cînd am trecut la economia planificată, arată că am construit o puternică bază industrială necesară dezvoltării întregii economii şi am sporit puternic forţele productive în toate regiunile ţării.

Succesele obţinute în aceşti ani constituie o chezăşie că sarcinile măreţe pe care ni le propunem în al doilea plan cincinal vor fi îndeplinite, contribuind la o şi mai mare înflorire a patriei noastre. **(Aplauze prelungite).**

In aceşti ani de muncă paşnică, constructivă, poporul nostru a avut tot timpul sprijinul frăţesc al marelui său prieten — poporul sovietic. In acelaşi timp, s-au dezvoltat continuu relaţiile prieteneşti şi de într-ajutorare cu ţările de democraţie populară, contribuind astfel la întărirea economică a lagărului socialist. **(Aplauze puternice).**

SELECŢIONAREA ŞI REPARTIZAREA CADRELOR

In stadiul actual de dezvoltare avem nevoie în toate compartimentele vieţii de partid şi de stat de cadre cu o temeinică pregătire, energice, harnice, capabile să facă faţă sarcinilor complexe economice, sociale şi culturale legate de cel de-al doilea plan cincinal şi să ridice la un nivel superior munca politico-organizatorică a partidului.

Trebuie să punem capăt slabei exigenţe faţă de competenţa cadrelor din partea unor organe de partid şi de stat, care promovează oameni slab pregătiţi din punct de vedere politic şi profesional, capabili doar să ducă de rîpă munca ce le-a fost încredinţată, oricîtă bunăvoinţă ar avea.

Este destul de răspîndită practica de a se repartiza cadrele numai după dosare şi de a se numi în funcţii în mod birocratic, chiar fără să fie văzuţi la faţă. Se cere fiecărui organ de partid şi fiecărui activist de răspundere studierea şi cunoaşterea temeinică a cadrelor în muncă, selecţionarea lor după calităţile politice şi profesionale — principiu leninist indivizibil. Trebuie să dăm o mai mare atenţie ca pînă acum gradului de pregătire a cadrelor, să le repartizăm acolo unde pot da maximum de randament, să le dăm ajutor pentru a se putea achita de sarcinile ce li se încredinţează, să manifestăm o grijă permanentă pentru condiţiile lor de muncă şi de viaţă.

A creşte cadre pentru toate sectoarele de activitate nu este un lucru uşor. Trebuie ani de muncă pentru a forma un activist capabil să facă faţă unei munci de răspundere la nivelul cerut. De aceea, promovînd în mod curajos cadre tinere, devotate partidului, să nu ne oprim aci, ci să muncim necontenit pentru creşterea lor, pentru ridicarea nivelului lor politic şi cultural şi a calificării lor profesionale.

Or, în ce priveşte studiul activiştilor de partid şi de stat, situaţia nu este mulţumitoare. Unii activişti studiază nesistematic, fără continuitate, teoria marxist-leninistă şi documentele privind politica partidului. Este inevitabil ca astfel de cadre să cadă pradă practicismului îngust, să nu poată judeca în mod critic, de pe poziţiile ideologiei marxist-leniniste, problemele economice din domeniul lor de activitate, să nu se poată orienta just în problemele vieţii interne şi internaţionale.

O dată cu ridicarea nivelului ideologic al cadrelor de partid, sarcina noastră este de a ridica în mod persistent pregătirea lor de specialitate la nivelul de cunoştinţe al inginerilor şi tehnicienilor. Să luăm de pildă sarcinile vaste ce ne stau în faţă în industrie unde nivelul cunoştinţelor multor cadre de partid şi de stat este cu totul insuficient. A asigura conducerea de partid în acest domeniu înseamnă a orienta cadrele de partid care se ocupă de industrie să-şi însuşească cunoştinţe temeinice de tehnică şi de economie. Acelaşi lucru trebuie spus despre agricultură. Pentru a conduce o gospodărie de stat sau o gospodărie colectivă se cer cunoştinţe multilaterale agrotehnice şi zootehnice şi o cunoaştere serioasă a economiei agrare.

In domeniul politicii de cadre, o serie de ministere şi departamente centrale au serioase slăbiciuni. La Ministerul Invăţămîntului cadrele tinere, competente, crescute de partid, sînt foarte anevoios promovate. In acelaşi timp sînt neglijate o serie de cadre vechi, mature politiceşte. Ministerul Agriculturii se ocupă nesatisfăcător de promovarea unor cadre cu larg orizont politic şi ştiinţific, necesare pentru înfăptuirea transformării socialiste a agriculturii.

Acestei stări de lucruri, care este comună multor ministere şi instituţii centrale, trebuie să i se pună capăt cu toată hotărîrea. Este necesară o îmbunătăţire radicală a muncii ministerelor în domeniul pregătirii, repartizării şi promovării de cadre.

Organele de partid şi de stat trebuie să muncească cu perseverenţă pentru a asigura cadre competente necesare economiei şi culturii.

Zecile de mii de cadre care lucrează în organele de partid şi de stat, în aparatul lor, în organizaţiile de masă şi îndeosebi numerosul activ de partid care s-a închegat în jurul organelor de partid, formează un mare rezervor pentru ridicarea şi selecţionarea de cadre.

În perioada construirii socialismului cadrele hotărăsc totul. Să educăm şi să creştem cu grijă, cu răbdare şi cu dragoste cadrele noastre — fondul de aur al partidului! **(Aplauze).**

MUNCA IDEOLOGICĂ

Una din condiţiile esenţiale ale victoriei în lupta pentru construirea socialismului este educaţia marxist-leninistă a membrilor partidului. Înarmarea lor cu o cunoaştere profundă a teoriei marxist-leniniste, a legilor şi forţelor motrice ale dezvoltării societăţii, a concluziilor pe care le trage partidul nostru din tezele învăţăturii marxist-leniniste pentru practica sa revoluţionară. În ţara noastră, ideologia marxist-leninistă stă la temelia vieţii de stat şi exercită o înrîurire tot mai puternică asupra vieţii sociale.

Cu toate succesele însemnate obţinute de partid în munca de educaţie marxist-leninistă ea continuă să rămînă încă în urma cerinţelor vieţii şi a necesităţilor activităţii practice a partidului.

Congresul nostru trebuie să constituie un punct de plecare pentru lichidarea hotărîtă a oricărei subaprecieri a muncii ideologice şi, înainte de toate, pentru un mare avînt al studiului individual al teoriei marxist-leniniste. Fiecare membru şi candidat de partid trebuie să înveţe pentru a-şi putea îndeplini cît mai bine sarcinile spre folosul partidului clasei muncitoare, al patriei.

De aceea, mai mult ca oricînd este necesar să lichidăm caracterul şcolăresc pe care-l are de multe ori propaganda noastră de partid. Propaganda de partid trebuie să fie indisolubil legată de practica construcţiei socialiste şi, îndeosebi de problemele concrete ale economiei, ajutînd organizaţiile de partid şi masele muncitoare să rezolve sarcinile de fiecare zi care le stau în faţă.

Lipsa principală care se manifestă în conţinutul propagandei de partid şi al muncii ideologice în genere este dogmatismul, însuşirea bucherească, necreatoare, a învăţăturii marxist-leniniste.

Necunoaşterea de către unii propagandişti a stărilor de lucruri de pe teren şi a problemelor concrete pe care le pune viaţa în faţa partidului nostru, îi duce pe drumul tratării mecanice a tezelor marxism-leninismului, fără studierea condiţiilor istorice concrete în care au fost formulate.

Din cauza rupturii de viaţă, unii propagandişti cad în confuzii politice, manifestă tendinţa de a trece cu uşurinţă peste probleme încă nerezolvate ale construirii bazei economice a socialismului în R.P.R., prezintă în mod abstract acţiunea legilor reproducţiei socialiste lărgite şi a legii dezvoltării planice proporţionale a economiei naţionale.

Îndatorirea noastră este de a generaliza experienţa practică revoluţionară a partidului şi poporului nostru muncitor şi de a trage concluziile corespunzătoare din această experienţă, călăuzindu-ne după învăţătura marxist-leninistă, aşa cum face partidul nostru în elaborarea hotărîrilor şi a altor documente ale sale. Este necesar să intensificăm activitatea teoretică în diferite sectoare ale frontului nostru ideologic. Cadrele noastre ideologice trebuie să întocmească lucrări în care să analizeze bazele teoretice ale politicii partidului şi guvernului, să studieze fenomenele noi în viaţa noastră socială, problemele dezvoltării forţelor productive şi ale noilor relaţii de producţie în economia noastră naţională, probleme privind procesul de trecere de la mica producţie de mărfuri la agricultura socialistă şi aspectele concrete ale luptei de clasă legate de acest proces.

În actuala etapă a trecerii de la capitalism la socialism, duşmanul de clasă, zdrobit în sectoarele hotărîtoare ale economiei, îşi îndreaptă tot mai mult eforturile

pe tărîmul ideologiei. **Partidul nostru privește lupta împotriva influențelor ideologiei burgheze drept una din cele mai importante sarcini ale sale.**

Lupta ideologiei socialiste împotriva ideologiei burgheze este parte integrantă a luptei pe care partidul nostru o duce cu neabătută fermitate pentru construirea socialismului.

Lupta ideologică reflectă lupta între clase, care este un fenomen obiectiv al societății noastre actuale.

Existența în țara noastră a rămășițelor exploatării omului de către om, ca și existența lumii capitaliste, constituie o sursă permanentă de propagare a concepțiilor ideologice burgheze. De aceea propaganda noastră de partid trebuie să fie pătrunsă de spirit ofensiv și de intransigență față de orice denaturare a teoriei marxist-leniniste, să ducă o luptă persistentă pentru dezrădăcinarea influențelor ideologiei burgheze. Nici vorbă nu poate fi de o cît de mică slăbire a luptei dusă de partidul nostru împotriva ideologiei dușmane, **(vii aplauze)**, necum despre o pretinsă „pauză" în lupta ideologică.

Sarcina activiștilor noștri pe tărîmul muncii ideologice este să combată toate formele de influență a ideologiei burgheze reacționare și îndeosebi strecurarea în ideologie a concepțiilor naționaliste, șovine; să demaște pe apologeții contemporani ai capitalismului; să dezvăluie caracterul antiștiințific retrograd al teoriilor, elaborate în trecut de ideologii claselor exploatatoare, în domeniul sociologiei, economiei politice, istoriei, teoriei literaturii și artei.

Marxism-leninismul se opune cu hotărîre obiectivismului burghez în problemele culturii — ale științei, literaturii și artei. Partidul nostru a întreprins, îndeosebi după 23 August 1944, o vastă activitate de valorificare critică, de pe pozițiile marxism-leninismului, a moștenirii noastre culturale. Dînd o înaltă prețuire bogatei moșteniri culturale progresiste, democratice, a poporului nostru, partidul combate tot ce a fost reacționar, retrograd, antipopular în operele științifice sau literare ale trecutului.

Cu aceeași fermitate trebuie criticate și manifestările de obiectivism burghez în atitudinea unora dintre intelectuali față de cultura țărilor capitaliste. Noi apreciem tot ce a creat mai de preț fiecare popor, tot ce are înaintat cultura lui. Dar sîntem împotriva atitudinii necritice, a tratării pe același plan a elementelor democratice și a celor reacționare în cultura unui popor, a ploconirii servile în fața culturii burgheze.

Propaganda verbală și scrisă trebuie să dea dovadă de mai multă fermitate și claritate în combaterea influențelor ideologice burgheze și a confuziilor teoretice care se manifestă în unele articole din ziare și publicații periodice, în cărți și broșuri, în unele cursuri universitare și conferințe publice.

Uriașa forță educativă a propagandei și agitației de partid trebuie îndreptată în direcția combaterii influențelor capitaliste în conștiința oamenilor, împotriva vederilor mistice, prejudecăților și superstițiilor, împotriva concepțiilor burgheze și mic burgheze în problemele moralei, atitudinii față de muncă, față de avutul obștesc, față de îndatoririle către stat.

O deosebită atenție trebuie s-o dea propaganda de partid educării oamenilor muncii în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar.

Comuniștii cultivă la oamenii muncii dragostea fierbinte pentru patrie, voința fermă de a munci pentru înflorirea ei, pentru construirea socialismului, pentru apărarea păcii, securității și independenței patriei. Ei cultivă mîndria națională a maselor muncitoare pentru eroica luptă revoluționară dusă în trecut de muncitori, țărani, de cărturarii înaintați pentru eliberarea socială și națională a Romîniei. In strînsă îmbinare cu educația în spiritul patriotismului socialist, partidul nostru cultivă în masele poporului nostru internaționalismul proletar consecvent, dragostea frățească și recunoștință pentru patria Marii Revoluții Socialiste din Octombrie și eliberatoarea noastră — marea Uniune Sovietică, dragostea frățească pentru toate popoarele țărilor de democrație populară. **(Aplauze).**

Partidul cultivă la oamenii muncii conștiința unității indisolubile a intereselor întregului lagăr al socialismului, hotărîrea de a contribui activ la continua lui întărire. Partidul educă pe cei ce muncesc în spiritul solidarității internaționale cu oamenii muncii din toate țările, în spiritul sprijinirii luptei popoarelor pentru pace, democrație și socialism.

In lupta pentru ceea ce este nou, avansat, împotriva a tot ce este învechit și retrograd în domeniul ideologiei și culturii, iau parte, alături de membrii partidului,

cercuri largi ale intelectualității fără de partid. Sarcina organizațiilor de partid este de a ajuta și îndruma intelectualitatea avansată în această luptă, a o stimula și sprijini.

Viața a arătat că însușirea concepției marxist-leniniste fructifică gîndirea științifică și creația artistică, ajută pe oamenii de știință, în orice domeniu ar lucra ei, la aprofundarea și generalizarea științifică a rezultatelor cercetărilor lor, la înlăturarea din știință a tot ce este perimat, antiștiințific.

Partidul nostru consideră intelectualitatea avansată drept o mîndrie a poporului nostru. El educă oamenii muncii în spiritul dragostei și al respectului pentru oamenii de cultură care și-au pus talentul, cunoștințele și puterea de muncă în slujba poporului. Îndrumarea de către partid a activității creatoare în domeniul științei, tehnicii, învățămîntului, literaturii, artei, a dat, și nu ne îndoim că va da și pe viitor roade tot mai bogate, asigurînd avîntul și dezvoltarea culturii noastre naționale în formă, socialistă în conținut.

Ne bucură pe toți succesele mari dobîndite în anii regimului democrat-popular în diferite ramuri ale științei. Noi dorim însă științei noastre succese și mai mari, și mai multe, succese care să sporească contribuția științei la dezvoltarea economiei naționale și a culturii și să ridice prestigiul ei internațional. Pentru aceasta, oamenii de știință, ridicînd continuu nivelul teoretic al activității științifice, trebuie să combată totodată tendințele de rupere a ei de preocupările practice.

Pentru avîntul activității științifice în toate domeniile este neapărată nevoie de dezbateri asupra problemelor celor mai actuale ale științei, dezbateri care să îmbogățească gîndirea științifică, să dea un fundament teoretic rezultatelor acumulate de cercetători și să ducă la dezvăluirea și combaterea concepțiilor idealiste, neștiințifice. Activa participare la astfel de dezbateri și luarea de atitudine împotriva concepțiilor retrograde este o îndatorire de onoare a fiecărui om de cultură înaintat.

Pentru a asigura dezvoltarea activității științifice, comuniștii care lucrează în domeniul științei și tehnicii trebuie să știe să coordoneze și să îndrume cu modestie munca oamenilor de știință, pătrunzînd în esența lucrurilor și studiindu-le în mod detailat. Ei trebuie să unească preocuparea permanentă pentru formarea de cadre tinere de specialiști cu o atitudine atentă față de specialiștii vechi, ajutîndu-i pe aceștia în justa orientare a activității lor, corespunzător cu necesitățile construcției socialiste.

Trebuie să se ia măsurile necesare pentru a întări institutele de științe sociale, în special Institutul de filozofie și Institutul de economie al Academiei R.P.R., cu cadre calificate, legate de activitatea practică a partidului, trebuie îmbunătățită îndrumarea de către partid a activității acestor institute, trebuie create posibilitățile practice pentru lărgirea activității lor, stimulate discuțiile creatoare asupra problemelor teoretice actuale.

În ce privește catedrele de științe sociale de la Institutele de învățămînt superior, ele au misiunea de a influența și ajuta catedrele de specialitate în vederea asigurării unei juste orientări ideologice în toate sectoarele învățămîntului superior, ale științei și ale culturii în genere.

O sarcină de mare răspundere stă în fața istoricilor noștri, aceea de a elabora, cu forțele unui larg colectiv de cercetători științifici, o istorie a Romîniei care să sintetizeze, de pe pozițiile învățăturii marxist-leniniste, tot ce s-a realizat la noi pe tărîmul științei istorice și să însemne un pas înainte în dezvoltarea acestei științe, îndeosebi în soluționarea unor probleme de bază ale istoriei noastre — probleme ale procesului de formare a poporului romîn, ale istoriei contemporane, ale periodizării istoriei. În ce privește istoria partidului, Comitetul Central a hotărît elaborarea de către Institutul de Istorie a Partidului a unui manual care va fi redactat de o comisie a Comitetului Central și care trebuie să înarmeze pe membrii de partid și pe oamenii muncii fără de partid cu cunoașterea învățămintelor istorice ale drumului de luptă parcurs de partid.

Succese însemnate au fost repurtate în domeniul literaturii și artei.

Deosebit de îmbucurător este faptul că în literatura și arta noastră își dau mîna scriitori și oameni de artă din diferite generații.

Tot ce are mai talentat literatura și arta romînească participă astăzi la opera de dezvoltare a culturii puse în slujba poporului. Furia pe care acest fenomen o stîrnește oficinelor propagandei imperialiste este, în felul ei, o recunoaștere a succeselor dobîndite de partid în opera de dezvoltare a culturii în R.P.R.

Scriitorii și artiștii noștri continuă tradițiile literaturii și artei înaintate a

trecutului, tradiţiile clasicilor literaturii şi artei noastre. Ei se străduiesc, în marea lor majoritate, să reflecte în operele lor realitatea noastră şi să contribuie activ la opera de educare a oamenilor muncii în spiritul socialismului. Ei urmează îndemnul şi pilda lui Mihail Sadoveanu care a scris cu atîta dreptate: „Literatura nu poate fi izolată de interesul permanent al obştei muncitoare. Ţara nouă n-are ce face cu literaţii „care nu fac politică" şi cu cei care pretind că dormitează în turn de fildeş. Ţara nouă are nevoie de scriitori militanţi în vederea progresului ei necontenit". **(Aplauze).**

Oamenii de litere şi de artă au izbutit să creeze în ultimii ani opere care şi-au cîştigat pe merit dragostea poporului. Dar succesele obţinute nu trebuie să ducă la crearea unei atmosfere festive, de automulţumire. Multe dintre temele mari şi dintre aspectele fundamentale ale luptei eroice a poporului muncitor pentru construirea socialismului, ca şi din istoria ultimelor decenii, nu şi-au găsit oglindirea în literatură şi artă decît în slabă măsură. Unele opere suferă de tendinţa de a simplifica realitatea, de a o prezenta în chip schematic, ceea ce se manifestă îndeosebi în prezentarea slabă din punct de vedere artistic a superiorităţii noului, a procesului de înfrîngere şi de lichidare a ceea ce este vechi. Lipsite de viaţă sînt în unele opere literare figurile făuritorilor noii societăţi.

Realismul socialist exclude deopotrivă tendinţa de a prezenta viaţa în culori trandafirii, de a ignora conflictele ei, ca şi tendinţa de pescuire bolnăvicioasă a tot ce este putred, morbid, de prezentare în culori întunecate a realităţii noastre şi a eroilor vieţii noi. Poporul cere scriitorilor şi artiştilor opere care să înfăţişeze *esenţa* fenomenelor social-istorice descrise, să prezinte realitatea noastră nouă în continuă dezvoltare, să redea toată bogăţia ei inepuizabilă, toată multilateralitatea ei şi, înainte de toate, să înfăţişeze uriaşa muncă creatoare, prin care poporul construieşte noua orînduire şi se transformă el însuşi.

In condiţiile regimului democrat-popular, operele de literatură şi artă sînt cunoscute şi preţuite de milioane de oameni. Acest public nou, setos de frumos, cere creatorilor ca operele lor să fie făurite la un înalt nivel de măiestrie, aşa cum merită temele măreţe cărora le sînt consacrate. Artei veritabile îi este străin tot ce este searbăd, cenuşiu, simplist, îi sînt străine trivialitatea şi naturalismul.

Duşman al oricărei nivelări sau egalizări mecanice în materie de creaţie, realismul socialist oferă creatorului cele mai largi posibilităţi de manifestare a personalităţii sale artistice, dînd frîu liber unei mari varietăţi de stiluri şi gusturi artistice.

Pentru ca literatura şi arta noastră să înflorească şi să se dezvolte, trebuie înlăturat din cale tot ce le împiedică în mersul lor înainte. Organizaţiile noastre de partid au sarcina de a combate cu hotărîre tămîierea reciprocă, spiritul de grup, tendinţa de a prefera o atmosferă stătută unei discuţii curajoase, adînc principiale, pătrunsă de spirit de partid.

Trebuie dusă o luptă neîncetată împotriva influenţelor ideologice străine în domeniul creaţiei artistice, împotriva feluritelor resturi ale influenţelor literaturii şi artei burgheze din occident, de genul formalismului şi subiectivismului.

Sîntem convinşi că scriitorii şi artiştii noştri vor dărui poporului opere demne, prin conţinutul lor de idei şi prin forţa lor artistică, de epoca furtunoasă a transformărilor revoluţionare pe care le trăieşte Patria noastră. **(Aplauze).**

In faţa noastră stau sarcini mari în anii ce urmează. Trebuie să înfăptuim cu succes al doilea plan cincinal, să dezvoltăm necontenit sectorul socialist al economiei naţionale, să ridicăm nivelul de trai material şi cultural al poporului, să întărim statul democrat-popular, să sporim contribuţia noastră la întărirea lagărului socialismului şi al păcii. Aceasta cere continua îmbunătăţire a muncii noastre pentru ca toate organizaţiile de partid şi toţi membrii de partid să fie la înălţimea misiunii partidului.

Rezumînd cele de pînă acum sarcinile noastre principale în domeniul muncii de partid sînt:

1. Necontenita întărire a rîndurilor partidului, a coeziunii sale interioare, a disciplinei de partid, a unităţii de fier a rîndurilor sale, a compoziţiei sale sociale.

2. Intărirea rolului partidului ca forţă conducătoare şi călăuzitoare a poporului; consolidarea şi lărgirea legăturilor partidului cu cele mai largi mase ale poporului; îmbunătăţirea muncii politice-organizatorice a partidului în vederea realizării sarcinilor celui de-al doilea plan cincinal, a dezvoltării sectorului socialist al economiei, a întăririi statului democrat-popular şi a ridicării nivelului de trai al poporului.

3. Aplicarea neabătută a normelor muncii de partid elaborate de marele Lenin, întărirea democraţiei interne de partid pe toate treptele muncii de partid.

4. Îmbunătăţirea muncii de selecţionare şi repartizare a cadrelor şi a controlului îndeplinirii hotărîrilor.

5. Asigurarea unui înalt nivel în munca ideologică a partidului, sporirea combativităţii ei în lupta împotriva ideologiei burgheze; legarea strînsă a activităţii ideologice cu sarcinile practice ale partidului.

Se împlinesc curînd 35 de ani de cînd a fost înfiinţat eroicul Partid Comunist din Romînia, plămădit în focul marilor lupte de clasă din ţara noastră, în focul avîntului revoluţionar generat de Marea Revoluţie Socialistă din Octombrie.

Istoria Partidului nu poate fi despărţită de întreaga istorie a luptei pentru scuturarea jugului capitalisto-moşieresc, pentru libertate, pace, socialism, dusă de clasa muncitoare, de poporul muncitor din Patria noastră. Sub steagul marxism-leninismului, sub conducerea partidului, clasa muncitoare, aliată cu ţărănimea muncitoare, a cucerit istorica sa victorie în lupta pentru răsturnarea regimului capitalisto-moşieresc şi pentru instaurarea puterii democrat-populare, păşind pe drumul construirii socialismului în Patria noastră. Cauza pentru care s-au jertfit miile de luptători revoluţionari, fii credincioşi ai poporului nostru, a triumfat. **(Aplauze puternice, prelungite).**

Sarcina noastră este de a munci neobosit pentru a consolida cuceririle revoluţionare ale poporului şi a asigura victoria deplină a socialismului în Republica Populară Romînă.

Partidul Muncitoresc Romîn nu-şi va cruţa forţele pentru a duce la bun sfîrşit această operă măreaţă. **(Aplauze prelungite)** .

Puternic prin dragostea, încrederea şi ataşamentul maselor populare, luminîndu-şi drumul cu nemuritoarea învăţătură a lui Marx, Engels, Lenin, Stalin, partidul va conduce cu mînă sigură poporul romîn pe calea construirii orînduirii socialiste. **(Aplauze furtunoase).**

În vremea noastră, forţa uriaşă a mişcării de eliberare socială şi naţională a popoarelor în lupta împotriva forţelor reacţiunii şi războiului preface în realitate nădejdile şi năzuinţele celor mai luminate minţi ale omenirii. Epoca noastră este epoca socialismului şi comunismului, epoca triumfului marxism-leninismului. **(Aplauze puternice, prelungite).**

RAPORTUL ASUPRA PROIECTULUI DE DIRECTIVE ALE CONGRESULUI AL II-LEA CU PRIVIRE LA CEL DE-AL DOILEA PLAN CINCINAL DE DEZVOLTARE A ECONOMIEI NAȚIONALE PE ANII 1956—1960

RAPORT PREZENTAT DE TOV. CHIVU STOICA, PREȘEDINTE AL CONSILIULUI DE MINIȘTRI AL R.P.R.[1]

SARCINILE CELUI DE-AL DOILEA PLAN CINCINAL IN DOMENIUL INDUSTRIEI

Creșterea industriei țării noastre în al doilea plan cincinal se va desfășura conform principiului enunțat în raport și anume:

„Dezvoltarea cu prioritate a industriei mijloacelor de producție și îndeosebi a acelor ramuri ale industriei grele care au asigurată baza de materii prime în țară: industria petrolului, chimică, energetică, siderurgică, metalelor colorate, cărbunelui.

In industria constructoare de mașini se va pune un accent deosebit pe dezvoltarea producției de serie, prin cooperarea și specializarea întreprinderilor".

Potrivit prevederilor proiectului de Directive, în cel de-al doilea plan cincinal urmează să se realizeze o creștere a producției industriale de 60—65%, în așa fel încît la sfîrșitul acestui cincinal producția industrială a țării să fie de 5,4—5,6 ori mai mare față de anul 1948 și de 4,6—4,8 ori mai mare decît în 1938.

Continuîndu-se cu fermitate înfăptuirea politicii de industrializare socialistă a țării, ritmul mediu anual al creșterii producției mijloacelor de producție se fixează la 11,0—11,5%, iar cel al producției bunurilor de consum la 8,5—9%. O asemenea creștere este foarte importantă, deoarece la nivelul actual al dezvoltării industriei, fiecărui procent de creștere a producției globale în noul cincinal îi corespunde un volum de producție aproape dublu, în comparație cu primul cincinal.

Dezvoltarea mai departe a economiei naționale impune creșterea puternică a industriei extractive.

In acest scop, proiectul de Directive prevede creșterea producției de țiței cu 28% în așa fel încît în 1960 se va realiza o producție anuală de 13,5 milioane tone, **(aplauze)**.

Pentru aceasta este necesar ca forajul de explorare să crească cu 55—60% în comparație cu primul cincinal, extinzîndu-se și în regiuni noi.

Una din cele mai importante sarcini ale industriei petrolifere este dezvoltarea continuă a folosirii gazelor de sondă, astfel ca în 1960 să fie utilizate în proporție de 85—90%.

In cel de-al doilea cincinal transportul prin conducte al țițeiului și al produselor petrolifere se va asigura prin construirea de conducte magistrale pentru cel puțin 5.000.000 tone țiței pe an.

Industria carboniferă este încă în urmă față de cerințele crescînde ale economiei naționale. Sarcina constă în a lichida această rămînere în urmă.

Proiectul de Directive prevede sporirea producției de cărbune în 1960 cu 80—90% în comparație cu 1955.

O mare însemnătate se va acorda creșterii producției de cărbuni cocsificabili, astfel ca în 1960 să se atingă un nivel de 200% față de 1955. Se prevede de asemenea creșterea producției de cărbuni energetici, în special pe seama extinderii exploatărilor în cariere: pentru valorificarea ligniților mărunți se vor construi instalații de brichetare.

---

[1] Fragmente.

În industria carboniferă se va continua mecanizarea lucrărilor grele şi cu mare volum de muncă, la înaintări şi tăiere în abataje. În acelaşi timp trebuie obţinută o îmbunătăţire simţitoare a indicelui de utilizare a mijloacelor de mecanizare existente.

Gazul metan şi gazul de sondă constituie o mare avuţie a Patriei noastre. Pentru valorificarea bogatelor rezerve de gaz metan, proiectul de Directive prevede creşterea producţiei de gaz metan de 2,6 ori, astfel ca în 1960 să se realizeze o producţie anuală de cel puţin 10 miliarde m. c. Producţia de gaze de sondă trebuie să atingă în 1960 2,3 miliarde m. c. din care 2 miliarde m. c. gaze să fie utilizate pentru industria chimică, combustibil şi consum casnic.

Vor fi construite peste 2.000 km, conducte principale, care vor alimenta cu gaz metan Moldova, Banatul şi Ardealul.

Aşa cum se arată în raportul de activitate al C.C. al P.M.R., opera de electrificare a ţării va fi continuată în anii ce urmează cu un şi mai mare avînt.

Creşterea producţiei de energie electrică va permite nu numai ridicarea considerabilă a nivelului de înzestrare energetică, ci şi folosirea pe scară mai largă a electricităţii în procesele tehnologice din industrie. În anii celui de-al doilea cincinal vor creşte rapid capacităţile de producţie şi puterea instalată, pe seama extinderii centralelor construite în primul cincinal şi al construirii unor noi hidro şi termocentrale.

Se prevede de asemenea construirea unor noi hidrocentrale pe Argeş, în Munţii Apuseni şi în alte regiuni ale ţării, cu o putere instalată de cca. 85.000 kw. Totodată, se va construi şi va fi pusă în funcţiune o nouă termocentrală cu o putere instalată de 100.000 kw. Paralel cu construirea unor noi termo şi hidrocentrale vor fi lărgite centralele de la Petroşani, Sîngiorgiu de Pădure, Borzeşti, Grozăveşti, ceea ce va duce la o sporire a puterii instalate totale a acestora cu 270.000 kw.

O mare atenţie se va acorda îmbunătăţirii alimentării cu energie electrică a oraşelor şi satelor, prin legarea lor cu linii de înaltă tensiune şi construindu-se de asemenea termo şi hidrocentrale locale, cu o putere instalată totală de cel puţin 35.000 kw. Se vor construi şi se vor lărgi centralele termoelectrice industriale, cu o putere totală de 100.000 kw. În acelaşi timp se vor electrifica încă 2.000 sate.

Se prevede lărgirea reţelei de transport şi de distribuţie a energiei electrice prin construirea a încă 3.200 km linii electrice de 110 şi 35 kw, precum şi a unor staţii de transformare totalizînd un milion de kwa.

Vor fi efectuate pe o scară mai largă lucrările de termoficare a întreprinderilor industriale, precum şi studiile necesare pentru termoficarea unor oraşe din ţară.

Baza dezvoltării industriei şi a tuturor ramurilor economiei naţionale o constituie **siderurgia.** Proiectul de Directive prevede un puternic avînt al producţiei de metal. În 1960, în comparaţie cu 1955, producţia de fontă va creşte cu cca. 2 ori, cea de oţel de 2—2,2 ori, cea de laminate aproape se va dubla.

Ridicarea industriei siderurgice la nivelul cerinţelor economiei naţionale impune lichidarea rămînerii în urmă a bazei proprii de materii prime.

În cel de-al doilea plan cincinal, producţia de minereuri de fier va creşte de 1,8-2 ori prin sporirea extracţiei de minereuri în minele existente şi prin pregătirea deschiderii unor mine noi. Pentru acoperirea nevoilor industriei siderurgice cît şi de export, se va dezvolta extracţia de minereuri de mangan de calitate superioară, prin îmbogăţirea lui.

Pentru a ridica producţia de oţel a ţării la nivelul acestor cerinţe, proiectul de încă 2 baterii cu o capacitate de 400.000 tone pe an.

În cel de-al doilea plan cincinal, în industria siderugică vor fi realizate construcţii capitale de mari proporţii. Se vor pune în funcţiune 3 furnale cu un volum total de 1850 m. c., o oţelărie Martin modernă cu o capacitate totală de 700.000 tone pe an, o oţelărie electrică cu o capacitate de 40.000 tone pe an, un laminor Bluming, un laminor de profile mijlocii cu o capacitate de 550.000 tone, un laminor de ţevi pînă la 400 mm diametru cu o capacitate de 300.000 tone pe an şi se vor termina lucrările pentru lărgirea capacităţii de laminare a tablei subţiri.

Pentru a ridica producţia de oţel a ţării la nivelul acestor cerinţe, proiectul de Directive prevede ca, în perioada celui de-al doilea cincinal, să se execute studii pregătitoare, să se definitiveze proiectele şi să înceapă construcţia unui nou combinat siderurgic, astfel ca la sfîrşitul celui de-al II-lea cincinal să intre în producţie primul furnal (Aplauze).

Este necesară totodată o creştere însemnată a producţiei metalelor neferoase. Producţia de cupru va creşte în 1960, faţă de 1955, de 1,8—2 ori.

Pentru asigurarea metalurgiei neferoase cu materii prime se prevede dezvoltarea lucrărilor de sporire a rezervelor, astfel încît ele să fie în 1960 de cel puţin 2 ori

mai mari la minereuri complexe, de 1,5 ori la minereuri cuprifere şi de 1,5 ori la minereuri auro-argintifere.

Trebuie îmbunătăţită extracţia complexă de metale din minereuri, prin folosirea de reactivi superiori la flotaţii şi prin modernizarea instalaţiilor de preparare; trebuie îmbunătăţit randamentul de extracţii în uzinele respective şi se vor dezvolta capacităţile de producţie existente.

Industria construcţiilor de maşini trebuie să creeze unelte de producţie de bună calitate, mijloacele tehnice moderne cu ajutorul cărora să se asigure progresul tehnic şi reutilarea tuturor ramurilor industriei, a agriculturii, transporturilor şi construcţiilor, determinînd astfel creşterea continuă a productivităţii muncii şi a producţiei în întreaga economie naţională.

În 1960, în comparaţie cu 1955, producţia industriei construcţiilor de maşini şi de prelucrare a metalelor va creşte cu aproximativ 1,8—2 ori. Va fi asimilată şi organizată fabricaţia a numeroase tipuri noi de maşini şi utilaje — noi cazane de aburi pentru arderea combustibililor inferiori, gazogene pentru gazeificarea lignitului, un nou tip de motor Diesel, transformatori şi întrerupători de înaltă tensiune.

Pentru continua mecanizare a agriculturii, proiectul de Directive prevede asimilarea şi introducerea în fabricaţie de serie a maşinilor celor mai moderne de plantat, cultivat şi recoltat porumb, de semănat, recoltat şi treierat cereale, de plantat şi recoltat cartofi, de recoltat sfeclă, de strîns fînul, precum şi pluguri, prăşitori, semănători, secerători-legători, cositori cu tracţiune animală necesară gospodăriilor agricole individuale. Va creşte producţia de piese de schimb pentru tractoare şi maşini agricole.

Pentru înzestrarea transportului feroviar şi rutier, a transportului în comun cu mijloace moderne de transport, industria construcţiilor de maşini va fabrica cca. 500 locomotive de cale normală, va urgenta punerea în fabricaţie a locomotivelor Diesel electrice de mare putere, va produce cel puţin 11.000 vagoane de marfă de cale normală de diferite tipuri, 48.000 autocamioane, 3.700 autobuse, autosanitare, autodube pentru transportul pîinii şi cărnii, autovidanje, autostropitori, 200 troleibuse, 350 vagoane motor tramvai.

O puternică dezvoltare va căpăta industria de construcţii navale.

Se va dezvolta în continuare producţia de maşini şi instalaţii pentru industriile petroliferă, minieră şi chimică, asigurîndu-se construcţia unor utilaje la nivelul tehnicii celei mai avansate. De asemenea, se va dezvolta puternic producţia de maşini şi utilaje pentru înzestrarea exploatărilor forestiere (doborîtul şi scosul lemnului din locurile greu accesibile) şi a industriei lemnului cu tehnica nouă.

În vederea creşterii însemnate a gradului de mecanizare a lucrărilor de construcţii industriale, orăşeneşti, drumuri şi hidroameliorări, se prevede dezvoltarea considerabilă a producţiei de excavatoare, screpere, gredere, buldozere, rulouri compresoare, a maşinilor de ridicat şi transportat.

Pentru industria uşoară se prevede punerea în fabricaţie a unor maşini moderne, automate de filat, războaie automate precum şi piesele de schimb necesare.

Pentru înzestrarea industriei alimentare şi a comerţului socialist se va pune în fabricaţie utilaj modern, de înaltă tehnicitate. Se va dezvolta producţia instalaţiilor pentru mori şi silozuri, pentru fabricile de zahăr, pîine, bere, conserve, pentru întreprinderile de prepararea şi conservarea laptelui şi cărnii, a instalaţiilor frigotehnice moderne şi de mare randament, precum şi a aparatelor şi instalaţiilor pentru deservirea reţelei circulaţiei mărfurilor.

Se vor fabrica contoare de gaz pentru uz casnic şi industrial.

În perioada celui de-al doilea plan cincinal industria constructoare de maşini trebuie să dezvolte acţiunea de profilare, specializare şi cooperare a uzinelor, prin organizarea tehnologică pe producţie de mare serie ceea ce va asigura mobilizarea unor însemnate rezerve de mărire a producţiei, creşterea productivităţii muncii şi reducerea preţului de cost. La produsele de serie se va da o atenţie deosebită introducerii liniilor tehnologice şi maşinilor agregate moderne.

Ţara noastră întruneşte toate condiţiile pentru dezvoltarea multilaterală a **industriei chimice.** Aşa cum a arătat raportul de activitate al C.C. al P.M.R., partidul are în vedere elaborarea în viitor a unui program complex de dezvoltare a industriei chimice pe termen de 10—15 ani. În acest sens, proiectul de Directive prevede sporirea producţiei globale a industriei chimice de 2,5—3 ori.

O atenţie deosebită se va acorda celei mai noi ramuri a industriei chimice, petrochimia, care se ocupă cu prelucrarea chimică a petrolului, a gazelor de sondă şi a gazelor de cracare.

Se va construi, pentru prima dată în țara noastră, o uzină de cauciuc sintetic. În perioada celui de-al doilea cincinal va fi pusă în funcțiune o uzină cu o capacitate de 25.000 tone, urmînd ca în anii următori uzina să fie dezvoltată în continuare pînă la capacitatea finală proiectată de 50.000 tone.

Se vor construi uzine noi pentru producerea fibrelor sintetice de calitate superioară, înlocuitori de valoare ai lînii, mătăsii și bumbacului, obținîndu-se în prima etapă o capacitate de 7.000 tone pe an.

O dezvoltare foarte largă se va realiza în industria maselor plastice și a rășinilor sintetice, construindu-se capacități pînă la 10.000 tone pe an.

Masele plastice vor fi folosite în construcția de mașini și în industria electrotehnică, la izolarea cablurilor, ca înlocuitori de piele cu calități superioare, în unele privințe, produselor naturale, precum și în fabricarea unui număr considerabil de sortimente de articole de uz casnic, școlar, jucării și altele. Rășinile sintetice vor fi folosite în industria placajului și al plăcilor aglomerate, prin care se vor valorifica cantitățile uriașe de rumeguș, și deșeuri lemnoase care azi se risipesc.

Uzinele de cocs pun la dispoziția industriei chimice un număr important și valoros de produse necesare dezvoltării industriei de coloranți și produse chimico-farmaceutice.

Producția de coloranți se va dubla prin dezvoltarea fabricilor existente, iar sortimentele vor crește de la 55 cît au fost realizate în primul cincinal, la 180. Se vor realiza instalațiile pentru coloranți de nuanțe vii, rezistenți la lumină și spălat.

Producția industriei de medicamente va crește de 3 ori în această perioadă. Se va construi o nouă fabrică de sinteză organică pentru medicamente, se va lărgi producția de antibiotice. Se va dezvolta industria extractelor din plante medicinale.

Industria de celuloză va lua o dezvoltare importantă, folosindu-se ca materie primă stuful din Delta Dunării.

În al doilea cincinal se vor pune în funcțiune uzine cu o capacitate de 50.000 tone, urmînd ca în al III-lea cincinal, această capacitate să crească la 100.000 tone. Aceasta va permite creșterea producției de hîrtie. Se va pune în funcțiune o fabrică de hîrtie cretată, una de carton duplex-triplex și se vor mări capacitățile de producție existente. Va începe construcția unei mari fabrici de hîrtie pentru ambalaj. Din celuloza din stuf se va obține o vîscoză foarte bună pentru lărgirea producției de fire și fibre artificiale, în care scop se va construi o uzină cu o capacitate de 10.000 tone pe an, într-o primă etapă.

Producția acidului sulfuric va crește de 2,3 ori folosindu-se piritele sărace și valorificarea complexă a piritelor cuprifere.

Producția de amoniac din gaz metan va înregistra o creștere de 7 ori față de primul cincinal.

În vederea asigurării agriculturii cu îngrășăminte, se va pune în funcțiune o nouă fabrică de îngrășăminte fosfatice de 100.000 tone pe an și se va construi o uzină de îngrășăminte azotoase, cu o capacitate de 150.000—200.000 tone pe an.

Pentru mărirea volumului de produse sodice, va crește capacitatea fabricii de sodă de la Ocna Mureșului pînă la 200.000 tone pe an și se va pune în funcțiune o nouă fabrică de produse sodice, cu o capacitate, într-o primă etapă, de 150.000 tone pe an.

Pe baza folosirii unei tehnici moderne și a unei tehnologii înaintate de fabricație, producția de sodă va crește de 4 ori.

Pentru combaterea dăunătorilor din agricultură, se vor moderniza și mări instalațiile existente și se va construi o nouă uzină cu o capacitate de 25.000 tone clor pe an și 30.000 tone sodă electrolitică pe an.

Pentru asigurarea volumului de construcții prevăzut în al doilea cincinal este necesar a se mări mult **producția materialelor de construcție**, a se îmbunătăți calitatea și lărgi sortimentele. Producția de ciment urmează să crească cu cca. 80% atingînd în 1960 peste 3.500.000 tone.

Creșterea producției de ciment trebuie să devină baza trainică a dezvoltării în ritmuri înalte a producției prefabricatelor din beton și beton armat, condiții de bază a industrializării construcțiilor.

Pentru dezvoltarea continuă a **industriei lemnului**, proiectul de Directive prevede deschiderea unor noi masive forestiere, în care scop se vor construi cca. 2.500 km de instalații de transport forestier.

Interesele economiei naționale cer să se pună grabnic capăt pierderilor de lemn în exploatarea pădurilor și în prelucrare, înfăptuindu-se măsurile practice pentru valorificarea mai bună și folosirea mai rațională a masei lemnoase. Este necesară

creşterea greutăţii specifice a materialului lemnos cu destinaţie economică superioară, cum ar fi: utilizarea industrială, prelucrarea în produse finite preţioase, chimizarea etc.

Pentru aceasta, se vor construi şi pune în funcţie 2 fabrici noi de placaj, secţii de plăci fibro-lemnoase, secţii de plăci aglomerate şi o fabrică mare şi modernă de mobilă.

Proiectul de Directive prevede **ca în industria uşoară şi alimentară** producţia să atingă în 1960, faţă de 1955, un nivel de 150%. Astfel producţia de aparate de radio va creşte cu cca. 65%, cea de mobilă cu 45—50%, cea de biciclete de cca. 3 ori, cea de ţesături de bumbac de 1,2—1,3 ori, cea de ţesături de mătase 1,7—1,9 ori, cea de încălţăminte de cca. 1,5 ori. O mare extindere se va da producţiei articolelor de uz casnic şi gospodăresc (maşini de cusut, articole de menaj, bunuri metalice şi electrotehnice de larg consum etc.), precum şi îmbunătăţirii şi lărgirii sortimentelor de ţesături de bumbac, lînă şi mătase.

In al doilea cincinal vor intra în producţie o fabrică de celofibră din celuloză de stuf, 2 filaturi de in şi cînepă, o fabrică de tricotaje şi o fabrică de ciorapi, o fabrică de încălţăminte de cauciuc, 2 fabrici de sticlărie de ambalaj, o fabrică de porţelan, o fabrică de faianţă şi o fabrică de jucării.

In industria alimentară vor fi construite şi date în funcţiune: o fabrică de zahăr, cinci abatoare moderne în centrele muncitoreşti importante, un combinat de produse lactate, fabrici de lapte praf şi de lapte concentrat, fabrici de pîine în oraşele şi centrele populate.

Producţia industriei locale va creşte în al doilea cincinal cu 45—50% iar cea a cooperaţiei meşteşugăreşti cu 50—55%.

Industria locală şi cooperaţia meşteşugărească trebuie să se preocupe de îmbunătăţirea calităţii şi lărgirea sortimentelor fabricate în concordanţă cu cererea de consum a populaţiei. Ele trebuie să dea un nou avînt dezvoltării reţelei de ateliere pentru prestaţii de servicii, al căror volum trebuie să crească în perioada celui de-al doilea plan cincinal de 2—2,5 ori.

Sarcina principală a industriei construcţiilor în cel de-al doilea plan cincinal constă în realizarea unui volum sporit de construcţii în condiţiile reducerii simţitoare a duratei de execuţie a obiectivelor, a îmbunătăţirii radicale a finisării lor şi a scăderii preţului de cost a lucrărilor de construcţie şi montaj.

Pentru ridicarea productivităţii muncii şi reducerea preţului de cost al lucrărilor de construcţii trebuie să se îmbunătăţească radical activitatea de proiectare, folosindu-se pe scară mult mai largă proiectele tip şi elaborîndu-se noi proiecte care să prevadă soluţii tehnico-economice avansate în conformitate cu cele mai noi realizări ale tehnicii mondiale.

Economisirea prin toate mijloacele a materialului lemnos şi a metalului, precum şi înlăturarea elementelor arhitectonice costisitoare, constituie o sarcină de căpetenie în proiectarea şi executarea lucrărilor de construcţie.

Pornind de la constatarea că sistemul actual de organizare a construcţiilor este excesiv de centralizat, birocratic, reţinînd în mod nerațional o mare parte a cadrelor tehnice în administraţie, chiar de la începutul celui de-al doilea plan cincinal se va păşi la înlăturarea acestor lipsuri prin crearea de organizaţii de construcţii locale subordonate comitetelor executive ale sfaturilor populare orăşeneşti şi regionale.

In vederea satisfacerii cerinţelor crescînde ale economiei naţionale, de resurse de materii prime şi combustibil, proiectul de Directive prevede executarea, în perioada 1956—1960, a unui volum de lucrări geologice cu 80% mai mare decît în primul cincinal.

SARCINILE CELUI DE-AL DOILEA PLAN CINCINAL IN DOMENIUL AGRICULTURII

Sarcina principală a agriculturii în cel de-al doilea plan cincinal este de a asigura o creştere importantă a producţiei agricole marfă, provenite în cea mai mare parte din sectorul socialist al agriculturii.

In raportul de activitate al C.C. al P.M.R. se prevede:

„Sectorul socialist în agricultură să reprezinte aproximativ 60—70% din producţia-marfă agricolă vegetală şi animală; sporirea producţiei agricole vegetale şi animale, atît în sectorul socialist, cît şi în sectorul micii producţii de mărfuri prin mecanizarea şi folosirea îngrăşămintelor chimice, prin creşterea randamentului la hectar, prin dezvoltarea irigaţiilor şi prin sporirea suprafeţei arabile şi agricole; mărirea productivităţii muncii în agricultură, micşorîndu-se cantitatea de muncă cheltuită pe unitatea de produs agricol".

După cum vedeți, raportul de activitate al C.C. al P.M.R. pune un accent deosebit pe sporirea randamentelor la hectar, prin mecanizarea și folosirea îngrășămintelor chimice, prin mărirea productivității muncii în agricultură.

Programul de dezvoltare al agriculturii, cuprins în proiectul de Directive, are în vedere aprovizionarea mai bună a industriei cu materii prime agricole și a oamenilor muncii cu produse agro-alimentare, dezvoltarea schimbului între oraș și sat, întărirea continuă a alianței între clasa muncitoare și țărănimea muncitoare.

Pentru aceasta, se prevede ca în anul 1960 să se producă cel puțin 15 milioane tone cereale, din care grîu și secară cel puțin 5,5 milioane tone.

Ținînd seama de marea însemnătate a porumbului, atît pentru alimentația populației cît și pentru creșterea animalelor, precum și a multiplelor sale însușiri ca materie primă pentru industrie, suprafața cultivată cu porumb, pînă la finele celui de-al doilea plan cincinal, va crește pînă la 4 milioane hectare, iar producția totală de porumb boabe pînă la 8—9 milioane tone. **(Aplauze).**

In același timp trebuie să se obțină o creștere însemnată a producției de cartofi, fasole, mazăre și legume, precum și ridicarea producției la culturile tehnice.

În perioada 1956—1960 se va continua acțiunea de refacere a fondului viticol și pomicol existent și plantarea unor noi suprafețe cu soiuri de viță și pomi roditori de calitate superioară. In acest scop, se vor planta cca. 120.000.000 butași viță altoită și indigenă și cca. 20 milioane pomi fructiferi.

O atenție deosebită trebuie să acordăm în cel de-al doilea cincinal creșterii numărului animalelor la toate speciile și mai cu seamă măririi productivității acestora. Mergînd pe această linie se va asigura aprovizionarea populației cu carne, lapte, ouă, lînă și alte produse animale, precum și a industriei alimentare și ușoare cu materii prime de origine animală.

In anul 1960 se va atinge o producție de cca 1.300.000 tone carne viu, din care carne de porc 600.000 tone; lapte de vacă 25 milioane hectolitri; lînă 34.000 tone, din care 20.000 tone lînă fină și semifină, prin mărirea producției medii pe cap de animal furajat.

Cel de-al doilea plan cincinal pune sarcini sporite și de răspundere în fața S.M.T.-urilor. Este necesar să se consolideze S.M.T.-urile existente și să se înființeze noi S.M.T.-uri.

Pînă în anul 1960 numărul lor va crește la 380, mărindu-se înzestrarea tehnică a acestora cu încă 10.300 tractoare (fizice) precum și cu alte mașini agricole.

In fața gospodăriilor agricole de stat, ca mari unități socialiste din agricultură, stă sarcina de a deveni importante gospodării productoare de cereale marfă, animale și produse animale și de a aproviziona agricultura cu semințe selecționate, material săditor din cele mai bune soiuri de viță și pomi și de a livra animale de producție din cele mai productive rase.

Raportul de activitate al C.C. al P.M.R. arată că:

„Rezolvarea deplină a problemei cerealelor-marfă și a aprovizionării îmbelșugate a populației cu produse agricole, creșterea continuă a nivelului de trai al țărănimii muncitoare, asigurarea industriei cu materii prime, nu sînt posibile fără trecerea de la mica producție țărănească la marea gospodărie agricolă socialistă, capabilă să folosească pe deplin tehnica nouă și agrotehnica înaintată și să dea o mare cantitate de produse agricole marfă". De aceea proiectul de Directive acordă o mare atenție stimulării și sprijinirii multilaterale a dezvoltării sectorului socialist al agriculturii, atragerii maselor largi ale țărănimii muncitoare pe calea marii producții socialiste.

In acest scop este necesară dezvoltarea muncii politice și organizatorice pentru crearea unui mare număr de noi întovărășiri agricole și gospodării agricole colective. Trebuie luate măsuri pentru consolidarea economico-organizatorică a gospodăriilor colective și întovărășirilor existente. In același timp va trebui stimulată și sprijinită înființarea și dezvoltarea formelor simple de cooperare în producția agricolă. Gospodăriile colective și întovărășirile agricole vor fi sprijinite la procurarea inventarului, în executarea construcțiilor, la dezvoltarea tuturor ramurilor de producție și mărirea veniturilor.

In domeniul silviculturii vor fi continuate pe scară largă lucrările de împădurire a terenurilor forestiere dezgolite și de refacere a pădurilor degradate.

Înfăptuirea sarcinilor celui de-al doilea cincinal cu privire la agricultură va duce la întărirea și dezvoltarea sectorului socialist al agriculturii, la ridicarea producției și productivității muncii în agricultură și la creșterea bunăstării tuturor oamenilor muncii.

DIRECTIVELE CONGRESULUI AL II-LEA AL PARTIDULUI MUNCITORESC ROMÎN CU PRIVIRE LA CEL DE-AL DOILEA PLAN CINCINAL DE DEZVOLTARE A ECONOMIEI NAȚIONALE PE ANII 1956—1960 [1]

CREȘTEREA NIVELULUI DE TRAI MATERIAL ȘI CULTURAL

1. — Venitul național al R.P.R., pe baza creșterii producției industriale, agricole, a construcțiilor și transporturilor, a reducerii cheltuielilor materiilor de producție, va crește în 1960 cu circa 50% față de nivelul din anul 1955.

Pe baza creșterii venitului național și prin ridicarea productivității muncii și reducerea cheltuielilor de producție și circulație, care vor permite scăderea prețurilor de vînzare cu amănuntul, salariul real al lucrătorilor din economie va crește cu cca. 30%. Veniturile reale ale țărănimii muncitoare vor crește în principal pe baza măririi producției agricole marfă, vîndută către stat și populației orășenești precum și prin scăderea prețurilor produselor industriale cumpărate de țărani.

În cursul cincinalului vor spori alocațiile bugetare pentru acțiunile social-culturale.

2. — Se vor îmbunătăți condițiile de locuit ale oamenilor muncii prin construirea a cel puțin 2.500.000 m. p. suprafață locuibilă.

Pentru muncitorii mineri se vor construi de către stat și prin credite cel puțin 25.000 apartamente și locuințe individuale.

În acest domeniu se va considera ca o sarcină principală a comitetelor executive ale sfaturilor populare întreținerea și repararea fondului existent de locuințe, asigurîndu-se an de an fondurile materiale și bănești necesare.

3. — Se va mări de 2 ori cantitatea de gaze distribuită populației, introducîndu-se alimentarea cu gaze în încă 8 orașe și dezvoltîndu-se rețeaua existentă.

Se va introduce în 20 orașe transportul în comun cu autobuse și troleibuse, mărindu-se parcul de mijloace existente cu cca. 1200 autobuse, cca. 500 tramvaie și remorci și cca. 200 troleibuse.

Se va îmbunătăți aprovizionarea cu apă potabilă a populației și se va extinde rețeaua de canalizare. În acest scop se vor executa lucrările de alimentare cu apă în 40 de noi localități și se vor construi cca. 800 km rețea de canalizare.

În domeniul ocrotirii sănătății se vor prevedea următoarele:

— se vor extinde măsurile pentru ocrotirea sănătății și prevenirea îmbolnăvirilor, prin măsuri de igienă generală, protecția muncii și dezvoltarea unităților de asistență sanitară;

— se va lărgi continuu asistența medicală, dezvoltîndu-se unitățile sanitare pentru combaterea bolilor contagioase, tuberculoză, de copii, în care scop se va mări capacitatea în spitale și sanatorii T.B.C. cu circa 15.000 paturi;

— se va asigura sporirea numărului cadrelor sanitare cu 18.000 din care 6.000 medici;

— se vor pune la dispoziția oamenilor muncii cu 25% mai multe locuri pentru tratament balneo-climatic și cu 35% mai multe locuri de odihnă față de nivelul anului 1955, în care scop se vor dezvolta stațiunile balneo-climaterice și de odihnă prin permanentizări, construcții și consolidări edilitare;

---

[1] Fragmente.

— se va asigura înzestrarea unităților sanitare cu utilaj medical și medicamente de bună calitate, în care scop se va dezvolta producția de utilaj și instrumentar medical.

In domeniul prevederilor sociale se vor lărgi instituțiile de ocrotire a bătrînilor, copiilor, infirmilor și invalizilor cu cel puțin 1.000 locuri, înființîndu-se unități noi și școli profesionale.

In domeniul culturii fizice și sportului se va asigura o continuă dezvoltare, în care scop se vor construi cca. 100 baze sportive diferite pentru sportul de masă și 15 baze sportive de performanță.

★

Pentru ridicarea continuă a nivelului cultural al poporului se va lărgi învățămîntul de 7 ani, cuprinzîndu-se în acest învățămînt circa 90% din absolvenții școlilor elementare și se vor pregăti condițiile pentru trecerea în decursul cincinalului următor la învățămîntul de 7 ani general și obligatoriu.

Se va intensifica munca pentru ridicarea nivelului științific al învățămîntului, acordîndu-se o atenție deosebită studiului științelor fizico-matematice, legînd procesul de învățămînt de viață, de activitatea practică.

Se va ridica nivelul învățămîntului pentru pregătirea muncitorilor calificați și a personalului mediu tehnic, în special a maiștrilor, întărindu-se pregătirea practică a elevilor la locul de muncă — în întreprinderi industriale, agricole, instituții sanitare etc.

Pentru îmbunătățirea pregătirii cadrelor superioare științifice, tehnice și didactice, se va întări activitatea științifică în instituțiile de învățămînt superior, legînd-o mai strîns de producție, de cuceririle științei în toate domeniile.

O atenție deosebită se va da însușirii de către studenți a tehnicii celei mai avansate, a cunoștințelor practice fundamentale privitoare la organizarea procesului de producție, la utilaje și la procesele tehnologice din întreprinderi, printr-o mai temeinică organizare a practicii în producție a studenților.

Se va continua îmbunătățirea profilului instituțiilor de învățămînt superior, pregătindu-se cadrele superioare tehnice cu un orizont larg necesare dezvoltării economiei naționale.

In școli și institute de învățămînt superior se vor cuprinde în anul școlar 1960—1961 peste 2.700.000 elevi și studenți, adică cu aproape 600.000 mai mult decît în anul școlar 1955—1956.

Pentru dezvoltarea bazei materiale a învățămîntului, se vor construi și se vor da în folosință peste 1.200 săli de clasă pentru învățămîntul elementar și de 7 ani, trei institute de învățămînt superior și circa 6.000 locuri în cămine studențești.

★

Se va continua în al doilea cincinal dezvoltarea bazei materiale a culturii.

In acest scop se va introduce televiziunea în București și în alte orașe ale țării și se va extinde rețeaua de radio-difuziune cu 2 stații.

De asemenea se va extinde în măsură însemnată rețeaua de radioficare.

Se va termina construcția centrului cinematografic București, se va construi Teatrul Național din București, se va organiza muzeul politehnic și se vor lua măsuri pentru dezvoltarea instituțiilor culturale în diferitele regiuni ale țării; se va pune accentul pe terminarea căminelor culturale și a celorlalte construcții culturale; se vor înființa cel puțin 700 cămine culturale noi, precum și 80 de case de cultură raionale.

Se vor lua măsurile necesare care să asigure o largă răspîndire a cărții la sate.

Se vor construi cinematografe noi în centrele muncitorești, în cele balneoclimatice și în reședințele raionale lipsite încă de asemenea construcții.

In mediul rural numărul instalațiilor cinematografice va crește în următorii 5 ani de cel puțin de 2,5 ori.

Se va asigura producerea a circa 900 filme artistice, documentare și jurnale de actualități. Se va da o atenție deosebită filmelor documentare.

Producția de discuri de patefon va crește de aproape 6 ori. In acest scop se va utila cu mașini moderne fabrica de discuri de patefon și i se vor asigura condiții corespunzătoare de funcționare.

Volumul tipăriturilor va creşte astfel încît să asigure satisfacerea din ce în ce mai mare a cerinţelor populaţiei şi a nevoilor bibliotecilor, prevăzîndu-se măsuri în vederea reducerii preţului de cost şi îmbunătăţirii prezentării grafice.

★

Pentru îndeplinirea sarcinilor măreţe ale celui de-al II-lea plan cincinal, Congresul Partidului Muncitoresc Romîn cheamă poporul muncitor, ca în frunte cu clasa muncitoare, să-şi desfăşoare larg uriaşele forţe creatoare, să învingă toate piedicile şi greutăţile ce se ridică încă în construirea unei vieţi fericite şi îmbelşugate şi să-şi strîngă rîndurile în jurul comuniştilor, luptători încercaţi şi devotaţi ai cauzei socialismului şi păcii.

DISCUŢII LA RAPORT

CUVÎNTAREA TOV. IOSIF CHIŞINEVSCHI

Perioada cuprinsă în raportul Comitetului Central este o perioadă calitativ nouă în istoria poporului romîn. Aceasta este perioada marelui avînt al poporului sub conducerea clasei muncitoare, în frunte cu partidul nostru, în munca eroică de construire concretă, practică a noii societăţi socialiste.

Partidul nostru a reuşit să cucerească încrederea şi dragostea poporului şi să-l conducă pe drumul realizărilor istorice cu care ne prezentăm la Congres, pentru că în întreaga sa activitate el se călăuzeşte după învăţătura marxist-leninistă, după grandioasa experienţă a marelui Partid Comunist al Uniunii Sovietice, făurit de nemuritorul Lenin, experienţă pe care o studiază şi o aplică în mod creator, ţinînd seamă de propria noastră experienţă, de condiţiile concrete şi particularităţile dezvoltării ţării noastre.

Forţa şi invincibilitatea învăţăturii marxist-leniniste constă în faptul că ea este expresia ştiinţifică a intereselor fundamentale vitale, ale tuturor oamenilor muncii, a intereselor dezvoltării societăţii. Ea este ştiinţa acţiunii clasei muncitoare în îndeplinirea misiunii sale istorice — construirea societăţii socialiste.

Noi cu toţii ştim că teoria devine o forţă materială atunci cînd cucereşte masele. Dar aceasta nu se întîmplă de la sine. Teoria cucereşte masele şi devine o forţă materială numai prin desfăşurarea unei activităţi neobosite de zi cu zi în mijlocul maselor, în întreprinderi, sate, instituţii, numai printr-o susţinută muncă politică şi organizatorică.

Arătînd în continuare că obiectivul principal al muncii politico-organizatorice a organizaţiilor de partid în rîndurile maselor largi trebuie să fie mobilizarea lor la traducerea în viaţă a politicii partidului de construire a socialismului în ţara noastră, vorbitorul a subliniat că majoritatea comitetelor de partid regionale şi raionale se preocupă cu mai multă competenţă de conducerea economiei, de aplicarea hotărîrilor partidului şi guvernului şi a propriilor hotărîri privind construcţia economică.

Sarcinile noi cu privire la al doilea plan cincinal, prevăzute în raportul Comitetului Central, cer organelor de partid să întărească conducerea organizaţiilor de partid din întreprinderi, să cunoască profund problemele producţiei, ale organizării întreprinderilor, să le ajute în mod concret să îmbine munca politică cu rezolvarea sarcinilor economice.

După cum a arătat raportul Comitetului Central, în domeniul dezvoltării şi transformării socialiste a agriculturii, în faţa partidului şi statului nostru stau sarcini de excepţională importanţă. Rolul principal în convingerea ţărănimii muncitoare despre superioritatea agriculturii socialiste îl au organizaţiile de partid săteşti. Pentru aceasta ele trebuie să fie permanent ajutate, îndrumate şi controlate de comitetele raionale şi regionale de partid. Instructorii teritoriali, activiştii de partid trebuie să fie selecţionaţi cu grijă, bine instruiţi, îndrumaţi şi controlaţi în muncă, trebuie să fie energici, buni organizatori ai maselor, capabili să ridice organizaţiile de bază la nivelul sarcinilor ce izvorăsc din lucrările Congresului partidului nostru.

Conducerea construcţiei economice, de stat şi culturale cere fiecărui organ şi organizaţii de partid o analiză şi o cunoaştere profundă a problemelor practice, pentru a lua măsurile concrete necesare. Şablonul în munca de partid este profund dăunător. Viaţa este extrem de variată.

Criticînd manifestările de conducere „în general", din birou, vorbitorul a subliniat că trebuie lucrat cu oamenii, cu muncitorii, inginerii şi tehnicienii, cu ţăranii muncitori, că ei trebuie ajutaţi în rezolvarea unor probleme de producţie, de organizare, trebuie să ne interesăm de nevoile lor.

Subliniind însemnătatea principiului leninist al muncii colective, principiu suprem al conducerii de partid, vorbitorul a arătat că, cu toate rezultatele bune obținute în această privință, unele organe de partid nu se consultă cu activul, nu folosesc experiența colectivă a organizației de partid. Mai sînt o serie de activiști certați cu critica și autocritica, care nu țin seama de părerea celorlalți tovarăși, nu sînt în stare să-și recunoască lipsurile, ceea ce dăunează enorm dezvoltării muncii de partid. Acolo unde activiștii au o atitudine formală față de critică sau înăbușă critica, se cuibărește birocratismul, iar dușmanul de clasă își poate face ușor de cap. Pentru întărirea muncii organizațiilor de bază ale partidului — a spus vorbitorul — trebuie ca toți membrii de partid să fie educați în spiritul unei discipline de fier, să devină luptători activi pentru transpunerea în viață, la locul de muncă, a politicii partidului.

Experiența dovedește că reușesc să obțină mai multe succese în îndeplinirea hotărîrilor partidului și guvernului acele organizații de bază care se sprijină în activitatea lor pe un larg activ fără de partid.

Esențialul în munca organizatorică de partid, ne învață Lenin și Stalin, este controlul îndeplinirii hotărîrilor și selecționarea cadrelor.

Cu toate că în ultimul timp se poate constata o îmbunătățire a controlului îndeplinirii hotărîrilor de către organele de partid, în acest domeniu mai există încă lipsuri serioase. Vorbitorul a citat, în acest sens, cazul comitetului regional de partid Arad, care în perioada 1 ianuarie — 1 iunie 1955 a ținut un număr important de ședințe și a luat zeci de hotărîri, dar n-a organizat controlul pe teren al aplicării lor, n-a acordat ajutorul necesar comitetelor raionale. Aceasta este una din cauzele pentru care comitetul regional de partid Arad are rezultate nesatisfăcătoare în unele domenii ale vieții de partid și ale conducerii economiei.

Nu întotdeauna — a arătat în continuare tov. I. Chișinevschi — se respectă indicația leninistă că în munca de control trebuie antrenate cele mai calificate cadre, din care cauză controlul, este de multe ori incompetent, ineficace. Am întîlnit mulți secretari de organizații de bază de la sate, care la întrebarea dacă sînt ajutați în muncă de aparatul comitetului regional și raional de partid răspundeau: „activiștii de la raion ne vizitează des, ne întreabă cum stau lucrurile pe la noi, își notează în carnet lipsurile și pleacă mai departe să „ajute" la fel și pe alții". Este de la sine înțeles, tovarăși, că un asemenea „control", un asemenea „ajutor" nu valorează doi bani.

Controlul de partid, ca și întreaga muncă de partid, este o muncă vie, cu oamenii. De asemenea, centrul de greutate al întregii munci de partid trebuie să se mute jos, în întreprinderi, sate, gospodării agricole colective, S.M.T., instituții, adică acolo unde muncesc oamenii, unde capătă viață hotărîrile partidului, unde se hotărăște de fapt soarta planurilor de stat. **(Aplauze).**

In continuare, vorbitorul a analizat unele probleme ale creșterii, calificării și repartizării cadrelor, subliniind că partidul a crescut numeroase cadre devotate fără rezervă cauzei socialismului; în ultimii ani organele de partid au acordat o mai mare atenție problemelor selecționării și promovării cadrelor de partid și de stat, stabilității lor în muncă. In legătură cu problema cadrelor, vorbitorul a subliniat necesitatea combaterii oricăror cazuri de alegere a cadrelor nu după criteriile juste partinice — adică după criteriul politic și criteriul practic — ci după criterii accidentale, subiective, după criteriul relațiilor de prietenie, de rudenie, al devotamentului personal, al locului de naștere comun etc. In cazul unor asemenea practici defectuoase, în locul unui colectiv combativ, bine închegat, se creează o familiuță de oameni apropiați, o bisericuță, ai cărei slujitori caută să trăiască în pace, să nu se supere unul pe altul și să-și spele rufele între ei, în dauna intereselor obștești.

Fiecare membru de partid trebuie să-și întărească vigilența, să descopere elementele străine, să facă imposibilă pătrunderea unor elemente dușmănoase în posturi de răspundere. Totodată în munca de conducere în industrie, agricultură, în aparatul de partid și de stat trebuie să fie promovați oameni bine pregătiți din punct de vedere profesional, buni organizatori, oameni cu minte lucidă și cu spirit practic, cu maturitate dovedită nu numai prin certificate, ci prin experiența practică, energici, capabili să sprijine și să dezvolte în mod creator tot ce este înaintat.

Fiecare comitet regional, raional sau orășănesc trebuie să-și creeze o rezervă de cadre în vederea trecerii lor în diferite munci de răspundere. Orice comunist

aflat în muncă de conducere trebuie să se simtă obligat să crească în jurul său asemenea cadre, care oricînd să fie în stare să-i țină locul.

Vorbitorul a subliniat apoi necesitatea realizării unei cotituri în ceea ce privește selecționarea cadrelor pentru organele locale ale puterii — sfaturile populare; să se pună capăt subaprecierii cadrelor pentru comerțul socialist, neîncrederii față de aportul pe care-l pot aduce femeile în munca de conducere, precum și subaprecierii necesității educării partinice și profesionale a cadrelor tinere.

Subliniind în continuare că partidul nostru acordă o mare atenție muncii ideologice și că în ultimii ani organizațiile de partid au desfășurat o muncă importantă de propagandă și agitație, obținîndu-se rezultate pozitive atît în ce privește educarea marxist-leninistă a membrilor și candidaților de partid, cît și în creșterea politico-ideologică a cadrelor de stat și din economie, tov. I. Chișinevschi a arătat că, în munca de propagandă, există totuși lipsuri foarte serioase. Principalele slăbiciuni ale propagandei de partid se manifestă în conținutul ei.

In raportul Comitetului Central, prezentat de tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej, se arată pe drept cuvînt că lupta ideologiei socialiste împotriva ideologiei burgheze constituie o parte integrantă a muncii duse de partid pentru construirea socialismului. **(Aplauze).** Totuși există unele organe de partid care subapreciază munca ideologică, analizează rar acest domeniu de activitate, nu iau hotărîri în legătură cu propaganda de partid, pierd uneori din vedere rolul unor instituții și organizații de masă care au sarcini în propagarea marxism-leninismului.

In multe cursuri, lecții, articole și seminarii, propaganda are un caracter abstract, dogmatic, nu este legată de problemele concrete ale uzinei, fabricii, satului sau instituției respective, nu pornește de la studierea aprofundată a politicii partidului nostru, a hotărîrilor partidului și guvernului; tezele teoretice sînt deseori expuse fără legătură cu situația istorică în care au fost elaborate. Este necesar ca toate organizațiile de partid să combată cu tărie caracterul dogmatic, sec, al propagandei, determinînd o mai strînsă legătură cu practica. Cadrele de propagandiști trebuie alese cu atenție dintre tovarășii care au o cultură generală corespunzătoare, spirit creator și care sînt legați de viață.

Datoria organelor de partid este să intensifice controlul asupra conținutului propagandei, să acorde un ajutor permanent și mai cu seamă calificat organizațiilor de partid. Activiștii de partid, secretarii comitetelor regionale, raionale și orășenești trebuie să meargă sistematic în mijlocul oamenilor muncii să țină conferințe, consultații, să le explice personal politica partidului, situația internațională.

Partidul cere cadrelor de conducere și tuturor membrilor de partid să-și însușească în mod creator esența marxism-leninismului, să studieze bogata experiență a P.C.U.S., experiența partidelor comuniste și muncitorești frățești. Partidul cere cadrelor sale și membrilor de partid să-și însușească documentele și hotărîrile partidului nostru, să studieze condițiile concrete, particularitățile vieții sociale și economice din țara noastră și să aplice tezele teoretice la rezolvarea sarcinilor practice.

Propaganda de partid trebuie să popularizeze învățătura marxist-leninistă, politica partidului nostru, să explice bazele științifice ale acestei politici. Un rol important în educarea marxist-leninistă a membrilor de partid îl are studierea documentelor Istoriei P.M.R., care a fost introdusă în acest an în învățămîntul de partid.

Propaganda de partid trebuie să contribuie activ la întărirea forței economice și politice a statului nostru democrat-popular, să înlăture diferitele confuzii manifestate la unii tovarăși, privind dezvoltarea cu prioritate a producției mijloacelor de producție.

Propagandiștii trebuie să combată confuziile care există în ce privește transformarea socialistă a agriculturii, îndeosebi să dezrădăcineze ideea primejdioasă a „mersului de la sine". Ei trebuie să arate oamenilor muncii limitele obiective ale micii producții de mărfuri, demonstrînd convingător, cu exemple luate din realizările noastre, că numai gospodăria colectivă și munca în comun a pămîntului cu mașinile pot asigura belșug și bunăstare în satele noastre.

Cea mai mare realizare a popoarelor din vremurile noastre este formarea lagărului socialist. Propaganda de partid trebuie să popularizeze în masele largi muncitoare uriașa importanță și forța lagărului socialist, conținutul socialist al relațiilor dintre țările socialiste, prietenia lor frățească. Sarcina de cinste a propagandei este de a populariza și mai adînc realizările de importanță istorico-mondială ale Uniunii Sovietice, politica ei neabătută de apărare a păcii, ideologia internaționalistă și activitatea practică a P.C.U.S. în direcția întăririi frăției și colaborării între popoare, întărind necontenit sentimentele de dragoste frățească ale poporului nostru pentru

marele Partid Comunist al Uniunii Sovietice şi marele popor sovietic. **(Aplauze furtunoase).**

Vorbitorul a criticat faptul că propaganda n-a răspuns operativ şi calificat la diferitele interpretări greşite ale luptei popoarelor pentru slăbirea încordării internaţionale şi n-a combătut, decît cu întîrziere concluziile oportuniste după care în domeniul luptei de clasă din interiorul ţării ar fi posibilă o aşa-zisă „destindere", adică cu alte cuvinte stingerea luptei de clasă. Este însă ştiut, că lupta de clasă este o lege obiectivă a perioadei de trecere de la capitalism la socialism, astfel că ea nu poate fi „suprimată", după dorinţa unuia sau altuia. Sarcina organizaţiilor de partid este să spulbere aceste confuzii, care reflectă interesele claselor exploatatoare, să trezească oamenii muncii la o vigilenţă şi mai ascuţită împotriva duşmanilor interni şi a cercurilor agresive apusene.

In continuare, vorbitorul a spus: Lupta pentru triumful deplin al ideologiei marxist-leniniste este datoria supremă a întregului nostru partid. Partidul nostru a combătut şi nu va înceta să combată ideile reacţionare, ideologia burgheză, împotrivindu-se din toate puterile „circulaţiei libere" a unor astfel de idei.

In răspîndirea ideilor înaintate, a ideologiei marxist-leniniste, a cunoştinţelor ştiinţifice despre natură şi societate, în combaterea idealismului şi misticismului, a prejudecăţilor şi superstiţiilor, instituţiile culturale şi artistice, reţeaua de radioficare au un rol important.

Sub conducerea partidului, cu sprijinul statului, în satele noastre s-au înfiinţat zeci de mii de diferite instituţii culturale. Important este ca organele şi organizaţiile de partid să folosească din plin aceste instituţii, să dea un conţinut just muncii lor, antrenînd marea armată de intelectuali de la sate.

Pentru ridicarea nivelului ştiinţific al întregii noastre propagande de partid, pentru a o lega cît mai strîns de lupta partidului nostru, pentru a combate în mod eficace dogmatismul, trebuie să realizăm numaidecît o cotitură în cercetările din domeniul ştiinţelor sociale şi să lichidăm rămînerea în urmă pe acest tărîm.

Este necesar să înarmăm propagandiştii noştri cu o istorie ştiinţifică a partidului. Analiza făcută în raportul C.C. asupra etapelor revoluţiei din ţara noastră, îmbogăţeşte activitatea ştiinţifică a partidului şi constituie un mare stimulent pentru elaborarea unei istorii scrise a partidului.

Ocupîndu-se apoi de munca presei, tov. I. Chişinevschi a subliniat că presa noastră a devenit o presă de masă, şi-a cîştigat dragostea şi prietenia poporului. De asemenea a arătat în continuare şi lipsurile existente în munca de presă de la noi.

Patria noastră frumoasă şi bogată, este astăzi liberă. Stăpînul frumuseţilor şi bogăţiilor ei este poporul muncitor, care construieşte socialismul. Membrii de partid sînt purtătorii celor mai înalte sentimente patriotice. Intreaga lor muncă şi pricepere, întregul lor talent trebuie să fie dăruite cauzei întăririi şi înfloririi patriei.

Partidul nostru a crescut numeroşi activişti devotaţi trup şi suflet cauzei clasei muncitoare, partidului. Ceea ce dă înălţime morală şi prestigiu comunistului, sînt calităţile sale: modestia, curajul şi sinceritatea cu care vorbeşte maselor, capacitatea şi priceperea de a privi înainte, de a orienta şi organiza masele, puterea de sacrificiu, abnegaţia în munca de zi cu zi.

Forţa partidului stă în legătura sa cu masele, în oamenii pe care ştie să-i crească, să-i ridice la fapte eroice în slujba poporului. Forţa partidului constă în unitatea sa de monolit în jurul Comitetului său Central, în frunte cu tovarăşul Gh. Gheorghiu-Dej. Să nu precupeţim nici un efort pentru continua întărire a partidului şi a organizaţiilor sale, pentru călirea revoluţionară a membrilor de partid, pentru creşterea maturităţii lor politice, pentru activizarea lor la înfăptuirea politicii partidului.

Raportul Comitetului Central este un program de luptă pentru victoria deplină a socialismului în toate sectoarele social-economice din ţara noastră. Să depunem toate eforturile pentru înfăptuirea acestui măreţ program, pentru a obţine noi victorii în lupta pentru construirea socialismului în scumpa noastră patrie, patria celor ce muncesc — Republica Populară Romînă. **(Aplauze furtunoase, îndelungate. Delegaţii se ridică în picioare).**

CUVINTAREA TOV. MIRON CONSTANTINESCU

In perioada istorică dintre cele două Congrese ale Partidului Muncitoresc Romîn, în decurs de 7—8 ani în țara noastră s-au produs adînci transformări revoluționare care reprezintă o cotitură radicală în viața social-economică. In modul de producție, în felul de trai al oamenilor, în cultură și în ideologie.

Raportul de activitate al C.C. al P.M.R. prezentat de tovarășul Gheorghiu-Dej Congresului, caracterizează pe deplin etapele istorice ale dezvoltării țării și poporului nostru în ultimul deceniu și arată succesele repurtate în luptă, lipsurile pe care le mai avem și trasează mărețele sarcini de viitor.

După ce menționează succesele obținute în industria bunurilor de consum, de agricultura socialistă, de comerțul socialist, tovarășul Miron Constantinescu trece la analizarea cîtorva probleme legate de revoluția culturală din țara noastră.

Ansamblul creațiilor spirituale literare, artistice, științifice, însuflețite de ideile marxism-leninismului, formează cultura nouă socialistă a țării noastre, iar cultura aceasta are un rol **activ și însemnat** în construirea bazei economice a socialismului. Ca element important al suprastructurii, rolul culturii socialiste din țara noastră este de a participa activ la construirea bazei economice care o creează și care **pentru aceasta o creează.** A subaprecia rolul activ al suprastructurii și, în cadrul ei, al culturii asupra bazei economice ar fi o vulgarizare a marxismului, o concepție greșită care nu corespunde realității obiective și poate servi drept temei celor ce propagă așa-zisa „teorie" a integrării pașnice a capitalismului în socialism fără luptă de clasă, fără dictatura proletariatului și fără întărirea statului democrat-popular.

Lupta de clasă, lupta între vechi și nou este cu atît mai înverșunată cu cît epavele vechiului se simt sprijinite din afară de unele cercuri ultrareacționare din țările imperialiste.

Lupta în domeniul ideologiei între ideologia socialistă și rămășițele ideologiei burgheze nu numai că nu se atenuează în perioada construirii socialismului, în perioada trecerii de la capitalism la socialism ci se intensifică, se dezvoltă, îmbracă noi și noi forme pentru că tocmai în această perioadă se ascute în mod obiectiv lupta de clasă, se exercită cele mai contradictorii influențe asupra conștiinței sociale. In această perioadă mai mult ca oricînd este necesară o înaltă vigilență ideologică, este necesară însușirea profundă multilaterală a ideologiei marxist-leniniste de către fiecare comunist, de fiecare om al muncii. Trebuie dusă o luptă necruțătoare împotriva ideilor retrograde a superstițiilor, împotriva misticismului și a diferitelor forme ale idealismului filozofic care încearcă să împiedice mersul poporului nostru înainte spre socialism, spre bunăstare și înaltă cultură socialistă.

Marile transformări revoluționare care au avut loc în țara noastră în perioada 1948—1955 în etapa revoluției socialiste, n-au transformat numai relațiile de producție, relațiile sociale, ci au revoluționat și cultura țării noastre.

Revoluția culturală este o parte componentă a etapei revoluției socialiste din țara noastră, este o întreagă fază nouă de dezvoltare culturală a poporului nostru.

In continuare vorbitorul analizează baza revoluției culturale în Romînia, felul cum aceasta s-a produs, particularitățile și sarcinile acestei revoluții culturale.

Revoluția culturală în țara noastră constă în aceea că ea este înainte de toate o mișcare a maselor conduse de partid pentru lichidarea analfabetismului, creșterea nivelului cultural și tehnic al oamenilor muncii, crearea unei intelectualități proprii, socialiste, eliberarea femeii, desfășurarea inițiativei creatoare a maselor, înlăturarea birocratismului din aparatul de stat. Revoluția culturală înseamnă totodată schimbări radicale în viața socială, o luptă hotărîtă împotriva psihologiei și moralei de proprietar particular, împotriva naționalismului burghez, pentru internaționalismul proletar, înseamnă educarea oamenilor în spirit comunist.

Apoi tovarășul Miron Constantinescu arată succesele dobîndite de învățămîntul Romîniei democrat populare întemeiat pe principiul realist științific.

Nivelul învățămîntului s-a ridicat în acești ani, a crescut considerabil calitatea predării cunoștințelor precum și munca de educare, ceea ce se datorește în mare măsură cadrelor învățămîntului — învățători și învățătoare, profesori și profesoare care au desfășurat o muncă stăruitoare pentru ridicarea calificării lor. Neștiința de carte este lichidată aproape în întregime în țara noastră.

Clasa muncitoare și țărănimea muncitoare au promovat din rîndurile lor organizatori talentați ai economiei, militanți în domeniul culturii, oameni de știință care fac față cu tot mai mult succes celor mai importante sarcini ale construirii bazei economice a socialismului, ale revoluției culturale, ale apărării țării.

Învățământul nostru suferă încă de importante lipsuri. Nivelul de cunoștințe cu care mulți tineri ies din școli și facultăți este încă scăzut. Indeosebi slaba pregătire a tineretului în domeniul științelor matematice, al științelor fizico-chimice, al științelor naturale, care au o deosebită importanță în construirea socialismului, reprezintă un neajuns însemnat care trebuie remediat începînd din anul 1956.

Destul de sumar și schematic se predau în multe școli științele sociale și istoria. Probabil că îmbunătățirile care vor fi necesare în aceste domenii vor atrage după sine necesitatea reexaminării **duratei învățămîntului mediu de cultură generală.** Imbunătățirea acestuia va contribui la o mai temeinică desfășurare a învățămîntului superior.

Cuprinderea întregului tineret în învățămîntul de 7 ani general și obligatoriu — sarcină stabilită pentru perioada ce urmează pînă la începutul celui de-al III-lea plan cincinal — va însemna un uriaș progres în ridicarea nivelului cultural al poporului nostru muncitor.

Apoi vorbitorul prezintă pe scurt sarcinile principale care revin Ministerului Învățămîntului și U.T.M. în privința ridicării nivelului calitativ și legăturii mai strînse a învățămîntului cu practica construirii socialismului în țara noastră.

In continuare vorbitorul arată cum s-a format, sub înrîurirea binefăcătoare a ideilor progresiste o cultură democratică în țara noastră, care a atins puncte culminante în operele marilor scriitori, pictori, sculptori, compozitori, interpreți progresiști din trecut.

Cultura democratică formează pentru cultura socialistă de astăzi o tradiție progresistă, care trebuie valorificată cu discernămînt critic și făcută cunoscută larg oamenilor muncii din țara noastră. Cultura democratică din trecut este mesajul pe care marii creatori de cultură, legați de popor, l-au lăsat urmașilor, îndemnîndu-i să meargă înainte.

Ceea ce trebuie să caracterizeze noua cultură socialistă din țara noastră este înaltul ei spirit de partid, cultură care servește cauza generală a omenirii muncitoare, cultură care servește poporul muncitor romîn, cultură umanistă socialistă.

Principiul partinității în literatură și artă formulează ideea care rezultă din dezvoltarea obiectivă a societății noastre, că literatura și arta nu pot fi apolitice, că nu pot fi „artă pentru artă", că trebuie să aibă un rol în viața socială. Toată frumusețea literaturii și artelor nu poate și nu trebuie să fie o frumusețe sterilă, nefolositoare oamenilor și societății socialiste, ci trebuie să servească pe cei ce muncesc și societatea făurită de ei, să fie nu numai un tovarăș de drum, ci și un tovarăș la făurirea acestei mari opere.

In anii puterii populare s-a născut și a crescut o literatură și o artă nouă, socialistă în conținut și națională în formă, o literatură și o artă care aparține poporului și e iubită de popor, care a devenit un factor activ în lupta partidului pentru educarea omului nou, pentru făurirea unui viitor fericit al poporului romîn și a minorităților naționale.

Scriitorii și compozitorii, sculptorii, pictorii, graficienii și arhitecții, interpreții muzicii și ai dansului, autorii dramatici și artiștii de teatru, scenariștii, regizorii și actorii de film din țara noastră au obținut în ultimii ani remarcabile succese făurind opere cu înalt conținut de idei și într-o formă estetică superioară.

Calea pe care au urmat-o pentru realizarea unor opere de valoare este calea arătată de partid.

Partidul a însuflețit pe creatorii de cultură, arătîndu-le marile idealuri de luptă pentru fericirea poporului muncitor, pentru construirea socialismului și apărarea păcii, s-a înarmat cu cele mai avansate idei ale epocii noastre, **cu ideile mărețe ale marxism-leninismului.**

Partidul a arătat creatorilor drumul perfecționării nelimitate a creației artistice. Acest drum este cel al realismului socialist, metodă fundamentală a literaturii și artei noi, treaptă calitativ nouă în dezvoltarea literaturii și artei în Romînia.

Totuși mai există încă lipsuri serioase în conținutul, tematica și în privința măiestriei artistice a diferitelor ramuri ale artei și în literatură.

Scriitorii n-au creat încă suficiente opere care să oglindească diferitele aspecte ale vieții de astăzi a poporului, preocupările, problemele sale arzătoare actuale. Viața, lupta eroică a clasei muncitoare, a muncitorilor din fabrici, șantiere, a țărănimii muncitoare nu și-au găsit încă în măsură necesară o oglindire în artă.

Arta adevărată oglindește ceea ce este tipic în viață, adică ceea ce exprimă în modul cel mai clar esența forței sociale respective. A înfățișa veridic realitatea,

înseamnă a o înfăţişa în mişcare, în dezvoltarea sa revoluţionară, a exprima principala tendinţă, adică direcţia dezvoltării societăţii.

In literatura populară şi cultă romînească, ironia, satira, este un gen care a cunoscut o înaltă dezvoltare, este chiar o trăsătură caracteristică a literaturii noastre fiind o trăsătură şi a firii poporului nostru, sînt cunoscute strigăturile usturătoare, cimiliturile hazlii, snoavele poznaşe dar înţelepte, poeziile satirice populare. Nu întîmplător au apărut la noi „Povestea vorbei" a lui Anton Pann, snoavele lui Creangă, „Satirele" geniale ale lui Eminescu, opera nemuritoare a lui I. L. Caragiale, poeziile ironice ale lui Topîrceanu, pamfletele lui Anton Bacalbaşa, N. D. Cocea şi Tudor Arghezi.

Oare astăzi nu sînt încă clase vrăjmaşe poporului a căror acţiune şi mentalitate trebuie biciuită? Nu sînt apucături, lipsuri, defecte, care trebuie satirizate?

Cu pasiune şi ură dreaptă trebuie biciuit vechiul duşman de clasă, rămăşiţele mentalităţii vechi în conştiinţa oamenilor, carierismul, birocratismul, linguşirea, calomnia, nepăsarea faţă de bunurile obşteşti, necinstea. Este deci necesar să se dezvolte mai mult poezia satirică, proza satirică, teatrul de satiră, care toate trebuie să servească victoriei a ceea ce este drept, nou, socialist. **(Aplauze).**

Oamenii muncii nu au nevoie din partea scriitorului, a artistului numai de o recunoaştere, de o aprobare verbală a liniei politice a partidului clasei muncitoare sau a concepţiei sale despre lume şi istorie, ci de **o poziţie partinică în creaţie.**

In ultima vreme se răspîndesc diferite „teorii" în lumea scriitorilor, oamenilor de artă, oamenilor de ştiinţă: despre o aşa-zisă „suspendare" a luptei de clasă — ca şi cum lupta de clasă ar fi un fenomen subiectiv şi **nu un fapt obiectiv**, o necesitate obiectivă în societatea alcătuită din clase antagoniste; despre o aşa-zisă „suspendare" a luptei ideologice şi de înlocuire a ei cu un eclectism general ca şi cum lupta ideologică n-ar reflecta lupta de clasă reală şi lupta între sectoarele economiei naţionale. „Vrabia mălai visează" spune poporul despre cei care dau drept realităţi dorinţele lor retrograde şi ridicole. Trecutul nu se mai întoarce niciodată!

Şi mai dăunătoare este însă apariţia, în unele lucrări ale unor scriitori atît romîni, cît şi de alte naţionalităţi, a unor manifestări naţionaliste burgheze, străine spiritului de prietenie şi tovărăşie în luptă a clasei muncitoare şi ţărănimii muncitoare împotriva asupririi şi exploatării. Astfel de manifestări trebuie deszăpărate sub orice broboadă s-ar camufla, demascate şi înlăturate fără cruţare.

Altă „problemă" care încurcă pe mulţi creatori în domeniul culturii este aceea a răstălmăcirii aşa-zisei „Libertăţi de creaţie".

Adoptarea spiritului de partid în literatură şi artă înseamnă oare o limitare a libertăţii de creaţie? Dacă libertatea este înţeleasă în sensul „anarhismului boieresc", care se manifestă la unii artişti, atunci o astfel de răstălmăcire poate înşela.

Dar dacă libertatea este înţeleasă în sensul **conştiinţei necesităţii de a acţiona într-un anumit fel, de a servi în mod deliberat o cauză justă, în sensul hotărîrii de a face ceea ce este necesar, folositor şi plăcut oamenilor muncii, de a servi în felul acesta celor ce creează toate bunurile societăţii, atunci nu este nici o limitare a adevăratei libertăţi, ci dimpotrivă este conştiinţa îndeplinirii în mod liber consimţit a unei mari şi nobile misiuni sociale.** In spatele pretinsei teorii despre „libertatea creaţiei" se ascunde tendinţa de a îndepărta pe creatori de la realitatea obiectivă, de la cunoaşterea şi oglindirea artistică a acestei realităţi, de a nega rolul determinant al conţinutului de idei în artă, de a trata în bloc, necritic, întreaga moştenire literară şi artistică, de a ocoli îndrumarea ideologică a creaţiei de către partid. In această luptă uniunile de creaţie pot aduce o mare contribuţie pentru lămurirea celor confuzi.

Partidul Muncitoresc Romîn consideră ca o datorie sfîntă a sa apărarea cu fermitate şi consecvenţă a ideilor marxism-leninismului care sînt sufletul activităţii sale, aplicîndu-le în mod creator în condiţiile concrete ale ţării noastre.

Forţa educativă, transformatoare a artei depinde nu numai de conţinutul ei, ci şi de forma ei. Trebuie combătută tendinţa de a subaprecia această latură a creaţiei artistice, dar şi tendinţa de a despărţi forma de conţinut, diminuînd rolul determinant al conţinutului de idei al artei.

Trebuie stimulată şi dezvoltată critica literară şi artistică principială.

Este necesar să fie organizate dezbateri spre lămurirea celor mai importante probleme ale creaţiei literare, muzicale, plastice, cinematografice, după care să urmeze rezoluţii de orientare a activităţii în aceste domenii.

In continuare vorbitorul a analizat dezvoltarea activității culturale de masă, căreia Ministerul Culturii, sindicatele și sfaturile populare trebuie să-i acorde o atenție mult mai mare decît pînă acum.

In încheiere tovarășul Miron Constantinescu și-a exprimat convingerea că sub steagul biruitor al lui Marx, Engels, Lenin, Stalin, pe baza hotărîrilor Congresului nostru, sub conducerea noului Comitet Central pe care-l va alege, Partidul Muncitoresc Romîn va ști să mobilizeze întregul popor muncitor pentru victoria deplină a socialismului în țara noastră.

(Cuvîntarea tovarășului Miron Constantinescu a fost subliniată în repetate rînduri de puternice aplauze).

CUVINTUL TOV. ILIE MURGULESCU

Revoluția populară, lichidînd vechiul regim burghezo-moșieresc și pornind la construirea unei orînduiri noi, și-a clădit și își dezvoltă noua sa școală.

Inițiată de Partidul Comunist Romîn, reforma învățămîntului din 1948, așa cum a fost caracterizată de tov. Gh. Gheorghiu-Dej, „marchează hotarul dintre școala veche, burgheză, și școala nouă, a regimului de democrație populară".

Prin reforma din 1948 a fost așezată pe baze noi organizarea școlii elementare, medii și superioare. Conținutul învățămîntului a fost schimbat. Folosind experiența pedagogiei noastre progresiste și a pedagogiei sovietice, procesul instructiv educativ a fost așezat pe baze științifice.

Prin contribuția entuziastă a mii de învățători, activiști din sindicate și sfaturi populare, de știutori de carte din întreprinderi și sate, au fost alfabetizați pînă azi aproape toți neștiutorii de carte pînă la vîrsta de 55 ani.

Invățămîntul primar general și obligatoriu a fost prevăzut în legile burgheze încă din 1864, dar el a rămas timp de 80 de ani literă moartă. Numai regimul nostru a creat condițiile ca, în cîțiva ani, învățămîntul primar general să devină o realitate. Tot pentru ridicarea nivelului cultural al poporului muncitor a luat o mare dezvoltare, în anii regimului democrat-popular, învățămîntul de 7 ani. Incepînd din anul școlar în curs, învățămîntul de 7 ani a devenit obligatoriu în reședințele de regiuni și raioane, în orașe și centre muncitorești. Așa cum se prevede în raportul de activitate al C.C. al partidului, pînă la sfîrșitul celui de-al doilea cincinal cea mai mare parte din absolvenții învățămîntului primar vor fi cuprinși în clasele V—VII, iar începînd cu următorul cincinal și acest învățămînt va fi generalizat.

Cu mare avînt s-a dezvoltat în anii democrației populare învățămîntul superior.

Pentru minoritățile naționale, partidul și guvernul au creat largi posibilități de a învăța și studia în limba maternă. In Republica Populară Romînă funcționează în prezent peste 3.200 de școli elementare și medii, și instituții preșcolare în 15 limbi ale minorităților naționale, și o universitate și 4 institute de învățămînt superior cu 12 facultăți în limba de predare maghiară.

Cu toate progresele realizate, învățămîntul nostru are numeroase lipsuri a căror înlăturare trebuie să ne preocupe serios. Ministerul Invățămîntului nu a procedat din vreme la un studiu sistematic al rețelei școlare și la elaborarea unui plan de perspectivă pentru dezvoltarea ei.

Dezvoltarea învățămîntului într-o țară care construiește socialismul pune pe primul plan problema profilării învățămîntului potrivit nevoilor economiei naționale, sănătății și culturii poporului.

Profilării învățămîntului mediu, tehnic și profesional Ministerul Invățămîntului i-a acordat însă prea puțină atenție. Nici nomenclatorul specialităților, nici planurile și programele de învățămînt, întocmite de ministerele și organizațiile centrale de care depindeau școlile, nu au fost supuse unei analize atente și cuprinzătoare. A lipsit de asemenea o legătură strînsă între Ministerul Invățămîntului, maiștrii din școli și specialiștii din producție, a căror experiență poate fi valorificată în vederea unei juste orientări a pregătirii viitoarelor cadre tehnice medii, a viitorilor muncitori calificați. In cadrul planurilor de învățămînt nu s-a acordat locul cuvenit pregătirii practice a elevilor.

Prin Hotărîrea partidului și guvernului privind școlile profesionale de ucenici și școlile tehnice și tehnice de maiștri, s-au pus bazele pregătirii de muncitori calificați și de maiștri cu temeinice cunoștințe practice profesionale, legați de producție și capabili să contribuie la avîntul economiei naționale.

Profilarea învățămîntului superior a fost o problemă de care s-a ocupat mai deaproape Ministerul Invățămîntului. S-au stabilit specialitățile în care trebuie pre-

gătite viitoarele cadre superioare, au fost create facultăţile şi secţiile necesare pentru pregătirea studenţilor în specialităţile astfel stabilite, au fost elaborate planurile şi programele de învăţămînt şi o parte din manualele necesare formării specialiştilor de înaltă calificare.

Pentru a asigura în noua şcoală superioară unitatea dintre teorie şi practică — condiţie esenţială pentru ca învăţămîntul să poată contribui la construirea socialismului — a fost introdusă practica, obligatorie, în producţie a studenţilor, ca parte integrantă din procesul de învăţămînt.

De o atentă revedere mai are nevoie profilul învăţămîntului universitar şi pedagogic superior, a cărui structură trebuie coordonată cu profilul cadrelor necesare învăţămîntului de cultură generală.

Şcoala de cultură generală reprezintă principala verigă din sistemul nostru de învăţămînt. Nivelul de pregătire pe care-l asigură absolvenţilor săi influenţează în mare măsură calitatea şi nivelul învăţămîntului de specialitate.

Pentru îmbunătăţirea şcolii de cultură generală, Ministerului Învăţămîntului îi revin numeroase şi importante sarcini. Trebuie să elaboreze planuri şi programe de învăţămînt stabile. Trebuie să acorde o atenţie deosebită manualelor. Trebuie asigurată întocmirea unor noi manuale de calitate superioară, apelînd pentru aceasta la cele mai capabile cadre didactice.

Tovarăşa Ştefan Victoria, delegată a organizaţiei de partid regionale Bacău, şi alţi tovarăşi au adus critici îndreptăţite Ministerului Învăţămîntului şi au făcut propuneri judicioase în vederea îmbunătăţirii activităţii în şcoli. Ministerul Învăţămîntului va folosi aceste critici şi va depune eforturi hotărîte pentru a îndepărta lipsurile din munca sa.

Ministerul Învăţămîntului n-a acordat atenţia cuvenită încadrării învăţămîntului superior cu cadre didactice ştiinţifice corespunzătoare. Din această cauză, aşa cum just subliniază Raportul Comitetului Central al partidului, Ministerul Învăţămîntului promovează greu cadrele tinere crescute de partid, nu foloseşte judicios cadrele vechilor specialişti. Ministerul Învăţămîntului trebuie să desfăşoare o politică de pregătire şi promovare a cadrelor didactico-ştiinţifice, strîns coordonată cu cerinţele ridicării şi întăririi învăţămîntului nostru superior.

Pregătirea de specialitate a viitoarelor cadre superioare trebuie aşezată pe temeliile de granit ale învăţăturii marxist-leniniste pe care aceste cadre trebuie să şi-o însuşească pentru a pune ştiinţa lor în serviciul poporului muncitor şi al construirii socialismului, în slujba păcii şi înfrăţirii între popoare.

Organizaţiile de pionieri şi U.T.M. din şcoli, precum şi organizaţiile U.T.M. din institutele de învăţămînt superior, îndrumate de organizaţiile de partid, trebuie şi pot să aducă o contribuţie importantă la îmbunătăţirea muncii de educaţie a elevilor şi studenţilor.

Învăţătorii şi profesorii trebuie să ştie să mobilizeze pe părinţi în această muncă de educare a tinerelor vlăstare, să activizeze comitetele de părinţi, să antreneze prin forme variate pe părinţi în sprijinul ridicării la un nivel înalt al educaţiei copiilor noştri. **(Aplauze).**

CUVINTUL TOV. LADISLAU BANYAI

O mîndrie a puterii populare o constituie instituţiile de învăţămînt superior din Cluj, a căror importanţă depăşeşte mult limitele regiunii noastre.

Ca rezultat al politicii juste a partidului nostru, oraşul Cluj, de la instaurarea regimului de democraţie populară, adăposteşte două universităţi: Universitatea „Victor Babeş" cu limba de predare romînă şi Universitatea „Bolyai" cu limba de predare maghiară, care colaborează în mod frăţesc între ele. A luat fiinţă Institutul medico-farmaceutic cu mai multe facultăţi, iar fosta şcoală de subingineri a devenit un Institut politehnic. Avem un Institut agronomic, un Conservator de muzică şi un Institut de artă plastică, fiecare cu o secţie maghiară.

Azi sînt la Cluj 8905 studenţi faţă de 4.400 în 1934—35, cînd numărul studenţilor a atins cifra cea mai mare sub regimul burghezo-moşieresc.

In continuare vorbitorul a arătat măsurile luate de comitetul regional de partid pentru îmbunătăţirea muncii de partid în instituţiile de învăţămînt superior şi a criticat unele dispoziţii birocratice ale Ministerului Învăţămîntului.

Un rol important în viaţa ştiinţifică din Cluj revine filialei Academiei R.P.R., înfiinţată în 1949, care are mai multe sute de cercetători ştiinţifici. Există o colaborare strînsă între instituţiile de învăţămînt superior şi aproape toate institutele

și colectivele filialei Academiei R.P.R. — mai ales în domeniul matematicii, al botanicii și al istoriei. Institutul de istorie și catedrele de istorie de la cele două universități din Cluj au realizat o muncă colectivă în diferite cercetări pe baza reconsiderării critice în spirit marxist-leninist a istoriografiei burgheze romîne și maghiare.

Institutul de lingvistică din Cluj contribuie la redactarea Atlasului lingvistic romîn și a dicționarului limbii literare romîne contemporane, redactează dicționarul romîno-maghiar și maghiaro-romîn. Vorbitorul a subliniat necesitatea ca Institutul să treacă și la întocmirea altor lucrări mult așteptate, ca unele manuale de gramatică.

Forțele științifice creatoare din Cluj, cu vechi tradiții locale, sînt stînjenite de centralismul birocratic al aparatului Academiei R.P.R.

Viața literară și artistică a orașului Cluj se dezvoltă și înflorește ca niciodată în trecut. Teatrele romîn și maghiar, operele romînă și maghiară, Filarmonica de stat recent înființată răspund exigențelor artistice mereu crescînde ale maselor muncitoare.

Vorbitorul, citind apoi o serie de lucrări literare aparținînd scriitorilor clujeni romîni și maghiari, a subliniat că ele oglindesc conviețuirea frățească a oamenilor muncii din țara noastră.

Comuniștii romîni și maghiari care activează pe tărîmul cultural și ideologic sînt conștienți de faptul că cimentarea unității frățești a poporului romîn și a minorităților naționale este una dintre chezășiile dezvoltării patriei noastre. Ei duc o muncă de lămurire susținută pentru lichidarea unor tendințe de separatism cultural, pentru dezvoltarea formelor concrete de colaborare tovărășească, demască și combat cu hotărîre manevrele perfide ale claselor exploatatoare și ale rămășițelor lor de a reînvia prejudecățile șovine.

Sub conducerea partidului, oamenii de știință și de cultură, romîni și maghiari din Cluj vor contribui cu tot elanul lor la îndeplinirea celui de-al doilea plan cincinal, vor lupta și mai strîns uniți pentru construirea socialismului în patria noastră, Republica Populară Romînă, pentru apărarea și întărirea păcii și prieteniei între popoare.

CUVINTUL TOV. VICTORIA ȘTEFAN

Raportul de activitate al C.C. al P.M.R. prezentat de tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej se ocupă și de realizările obținute în domeniul revoluției culturale.

In timpul regimului burghezo-moșieresc, din cele 198 de sate din raionul Bacău 89 nu aveau școală elementară. De existența materialului didactic în comune și sate nici nu se putea vorbi. Imi amintesc că în 1933, deși am absolvit școala printre fruntașe am stat doi ani fără post alături de mulți alți învățători șomeri în acea perioadă.

Reforma învățămîntului inițiată de partid în 1948, precum și alte hotărîri ale partidului, au schimbat fundamental principiile de organizare și orientare a învățămîntului.

In regiunea noastră s-au înființat peste 200 unități școlare noi. Satul Humulești, satul marelui povestitor Ion Creangă, fala noastră, a moldovenilor, are bucuria să-și vadă terminată școala începută acum 25 de ani. Sînt fericită că pot munci ca învățătoare la această școală.

In munca noastră de zi cu zi noi ne-am străduit să dezvoltăm la elevi deprinderi practice, folosind în acest scop loturile experimentale, colțurile vii, laboratoarele. De asemenea, ne străduim să dezvoltăm la elevi dragostea de patrie, atașamentul fierbinte față de popor, sentimentul de prietenie și dragoste pentru marea Uniune Sovietică, pentru poporul chinez, pentru țările de democrație populară, pentru toți cei ce muncesc din lumea întreagă.

Din cei peste 90.000 analfabeți care au existat în regiunea Bacău în ultimii ani au învățat carte peste 80.000.

Pentru răspîndirea cunoștințelor științifice și a metodelor agrotehnice înaintate, pentru a contribui la cooperativizarea agriculturii și pentru stîrpirea misticismului, a înapoierii culturale, noi, învățătorii, activăm cu tot elanul în cadrul căminelor culturale, caselor de cultură, colțurilor roșii etc.

Cu toate succesele obținute, noi nu sîntem pe deplin mulțumiți de munca noastră. Mai există încă unele cadre didactice care n-au izbutit să asigure un învățămînt științific legat de viață, să formeze copiilor deprinderi practice, să-i îndrume spre munca de producție.

In continuare tov. Victoria Ştefan a vorbit despre o serie de greutăţi în muncă pe care le întîmpină învăţătorii şi care se datoresc Ministerului Învăţămîntului. Astfel, nici în acest an nu s-au editat manuale pentru toate obiectele şi pentru toate clasele, iar tirajul unor manuale este insuficient, lipseşte concordanţa dintre program, manuale şi obiectele de învăţămînt la limba romînă, matematici, istorie etc. Conţinutul unor manuale nu este potrivit vîrstei elevilor, depăşind puterea lor de înţelegere.

Am fi putut primi un ajutor mai efectiv din partea ministerului, dacă acesta ar fi renunţat la formele lui birocratice de a trimite numeroase circulări şi ordine, care de cele mai multe ori se repetă. Numai în primele două pătrare ale acestui an, la secţia de învăţămînt a regiunii Bacău s-au primit 345 circulări şi ordine.

Pentru lichidarea lipsurilor arătate mai sus şi îmbunătăţirea muncii în învăţămînt, tov. Victoria Ştefan a făcut, în încheierea cuvîntării sale, o serie de propuneri printre care : stabilirea unui acord deplin între program şi manuale, îmbunătăţirea muncii de control şi de îndrumare, trecerea la învăţămîntul de 11 ani, politehnizarea învăţămîntului în şcolile de 7 ani şi medii etc.

TEORIA ŞI ISTORIA PEDAGOGIEI

DIN TRECUTUL DE LUPTĂ AL PARTIDULUI PENTRU DEZVOLTAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI DIN ŢARA NOASTRĂ

M. CĂPRIŞ-LUNGEANU
şi
ALEXANDRINA BRINZEI

Călăuzit de învăţătura marxist-leninistă şi folosind în mod creator bogata experienţă a gloriosului P.C.U.S., Partidul Comunist Romîn, încă din primii ani de existenţă — în condiţiile grele de semiilegalitate sau ilegalitate — a luptat cu hotărîre pentru demascarea politicii antipopulare a burgheziei şi moşierimii, de ţinere a maselor muncitoare în mizerie şi incultură şi pentru ridicarea nivelului politic şi cultural al celor exploataţi.

Clasele exploatatoare nu au nevoie de un popor cult, ci de truditori supuşi din a căror muncă să stoarcă profituri din ce în ce mai mari. Interesul burgheziei pentru şcoală se limitează la acele cunoştinţe care sînt necesare muncitorului de la oraş şi de la sat pentru a putea da mai mult randament în munca la care este angajat de exploatatori.

Romînia burghezo-moşierească a fost una din ţările în care această politică a claselor exploatatoare şi-a arătat din plin efectele. Ţară înapoiată din punct de vedere economic şi aservită capitalului străin, Romînia era una dintre ţările cele mai înapoiate şi din punct de vedere cultural.

In condiţiile intensificării luptelor revoluţionare ale clasei muncitoare şi ale ţărănimii muncitoare, regimul burghezo-moşieresc făcea totul ca masele muncitoare de la oraşe şi sate să fie ţinute departe de cultură şi ştiinţă. Acest lucru era necesar burgheziei deoarece menţinerea obscurantismului constituia una din metodele de guvernare cu ajutorul căreia putea fi asigurată exploatarea cea mai crîncenă a poporului muncitor. „Clasele exploatatoare nu erau interesate să dea o largă dezvoltare şcolii — arată tovarăşul Gh. Gheorghiu-Dej, referindu-se la această situaţie. Fabricanţilor şi moşierilor din ţara noastră nu le trebuia lichidarea analfabetismului. Ei nu erau interesaţi în culturalizarea maselor populare, deoarece aceasta ar fi dus la o creştere a conştiinţei maselor, la intensificarea luptei lor pentru un trai mai bun“ [1].

Ştiind că un analfabet este cu desăvîrşire în afară de viaţa politică a ţării şi putînd fi la nesfîrşit asuprit, clasele exploatatoare din Romînia au făcut totul pentru a menţine analfabetismul şi incultura.

Sărăcia şi mizeria apăsătoare în care trăiau masele muncitoare crunt exploatate de burghezie şi moşierime, lipsa de hrană necesară, de îmbră-

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej:* „Articole şi cuvîntări“, ediţia a IV-a, E.P.L.P., pag. 454.

căminte, taxele mari școlare, precum și alte opreliști împiedicau pătrunderea în școli a fiilor de muncitori și țărani muncitori.

În școala primară nu putea pătrunde decît un număr mic de elevi față de numărul mare al copiilor de vîrstă școlară. Însăși statisticile burgheze arată că numai în anul 1933 peste un milion de copii de vîrstă școlară nu puteau urma școala, îngroșînd astfel numărul neștiutorilor de carte [1]. În afară de aceștia, în majoritatea regiunilor țării, din numărul copiilor care figurau în matricolele școlare, peste 50% nu puteau frecventa regulat.

Romînia burghezo-moșierească se număra printre primele țări din Europa în ceea ce privește numărul mare de analfabeți. Recensămîntul general al populației pe anul 1930 înregistrează (deși datele sînt cu mult micșorate) cifra enormă de 4.402.918 analfabeți și semianalfabeți pe țară. În această cifră nu intră, bineînțeles, numărul mare al celor care nu știau mai mult decît să-și scrie numele pe hîrtie.

Procentul cel mai mare al neștiutorilor de carte era la sate și mai ales în rîndul femeilor. După cum reiese din „Recensămîntul general al populației" din 1930, în acel an, un procent de 69,2% din totalul femeilor erau neștiutoare de carte.

În regiunile țării în care exploatarea maselor muncitoare era mai crîncenă, era mai ridicat și numărul analfabeților. Astfel, în fostul județ Dolj, numărul celor care știau carte nu a depășit niciodată, în timpul regimului burghezo-moșieresc, jumătate din totalul populației, iar dintre femei, numai o treime știa carte. Este deosebit de grăitoare situația care a existat în com. Segarcea pe fostele domenii ale Coroanei. Aici numărul analfabeților se ridica la peste 3.000 de oameni. Ziarul „Romînia Liberă" din 4 oct. 1946 criticînd această situație, demască atitudinea unor intelectuali descompuși, adepți ai fascismului, folosiți de clasele exploatatoare din Romînia, care afirmau cu cinism că știința de carte ar fi un simptom ce „dizolvă calitățile biologice ale unui neam. Ii răpește valorile pur etice, nealterate". Aceste cuvinte caracterizau bine pe autorii lor și intențiile claselor dominante de a ține mai departe masele muncitoare în incultură. Prin fraze pompoase ei voiau să amețească mințile oamenilor muncii și să înăbușe în ei dorința de a învăța.

Sub regimul burghezo-moșieresc numărul școlilor era cu totul insuficient față de numărul populației. Sute de sate și cătune au fost lipsite cu desăvîrșire de școli, copiii fiind nevoiți să meargă zilnic pe jos 5-8 km pînă la școala cea mai apropiată, iar cea mai mare parte rămînînd fără învățătură. Din cea mai fragedă vîrstă, copiii oamenilor muncii erau nevoiți să lucreze alături de părinții lor pe pămînturile boierului sau chiaburului. Mulți dintre ei și-au irosit anii cei mai frumoși ai copilăriei și tinereții muncind din greu pentru a-și întreține existența.

Deși se proclama dreptul la învățătură pentru toți, copiii celor săraci datorită condițiilor în care trăiau, erau nevoiți să muncească în timpul cînd trebuiau să învețe. O anchetă întocmită chiar de Ministerul Educației Naționale, în 1933, lasă să se vadă adevăratele cauze care împiedicau copiii maselor muncitoare să frecventeze școala primară: „pricinile cele

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej:* „Articole și cuvîntări", ediția a IV-a, E.P.L.P., pag. 454.

mai de seamă ale frecvenţei neregulate — se menţionează în anchetă — sînt lipsa de îmbrăcăminte a copiilor în timpul iernii...". Este clar că nu rezistenţa şi lipsa de interes pentru învăţătură, în special la ţărănime, erau cauzele nefrecventării şcolii, aşa cum susţinea burghezia, ci mizeria, condiţiile grele de viaţă ale celor ce munceau.

În ceea ce priveşte învăţămîntul secundar şi mai ales universitar, acesta era în general foarte restrîns şi aproape cu desăvîrşire inaccesibil copiilor celor ce muncesc. Recensămîntul general al populaţiei Romîniei pe anul 1930 arată că din totalul celor care absolveau clasele primare, numai 2,1% aveau studii secundare şi numai 0,2% studii universitare. În aceste procente sînt cuprinşi bineînţeles, în cea mai mare parte fiii claselor înstărite.

Caracterul de clasă al şcolii în Romînia burghezo-moşierească se manifesta de asemenea cu putere şi în tipurile de şcoli, în organizarea şcolii, în conţinutul şi metodele procesului de învăţămînt, şi în întreaga activitate educativă a şcolii.

Clasele exploatatoare din ţara noastră au folosit şcoala ca instrument pentru a educa pe elevi în spiritul moralei burgheze, cu scopul de a-şi asigura muncitori supuşi, uşor de exploatat.

Procesul de învăţămînt avea la bază concepţii antiştiinţifice, menite să împiedice pe oamenii muncii să vadă adevăratele cauze ale mizeriei în care trăiau. Această situaţie, confirmă încă odată justeţea caracterizării făcută de V. I. Lenin şcolii burgheze: „Şcoala a fost în întregime transformată într-o armă a domînaţiei de clasă a burgheziei, ea este în întregime pătrunsă de spiritul burghez de castă, scopul ei este să asigure capitaliştilor muncitori pricepuţi şi slugi servile" [1].

In anii puternicii crize economice a capitalismului (1929—1933) care a cuprins şi Romînia burghezo-moşierească, situaţia învăţămîntului s-a înrăutăţit extrem de mult. Ca urmare a politicii hrăpăreţe a burgheziei şi moşierimii, de aruncare a urmărilor crizei pe spinarea maselor muncitoare, mijloacele de existenţă ale oamenilor muncii, şi aşa destul de modeste, s-au redus considerabil. Această situaţie a făcut ca fiii muncitorilor şi ţăranilor muncitori să nu mai frecventeze şcoala deloc sau să o frecventeze foarte neregulat. Numărul elevilor s-a redus, de asemenea, prin închiderea a numeroase şcoli.

În aceste condiţii grele, Partidul Comunist din Romînia s-a ridicat cu hotărîre împotriva politicii burgheziei şi moşierimii de restrîngere a învăţămîntului. Prin numeroase publicaţii legale şi ilegale, P.C.R. a demascat măsurile luate de guvernele reacţionare în vederea reducerii sumelor destinate învăţămîntului, a restrîngerii şcolilor şi a numărului cadrelor didactice. Ziarul „Tînărul Leninist" din 1 aprilie 1931, ironizînd asemenea măsuri de închidere a şcolilor, scria: „Guvernul găseşte că în ţara noastră lumea ştie prea multă carte fiindcă, un sfert din populaţia Romîniei ştie să scrie şi să citească.

Dar e nevoie de economii în bugetul ţării şi economia asta trebuie realizată de pe urma închiderii şcolilor şi spitalelor şi din punga muncitorului, ţăranului şi funcţionarului sărac".

[1] *V. I. Lenin.* Opere, vol. 23, ediţia a III-a rusă, pag. 199.

Politica burgheziei de restrîngere a numărului școlilor s-a resimțit în întregul învățămînt. „S-au desființat cu grămada școlile normale de băieți și fete — arăta „Viitorul social" din 25 octombrie 1931. S-a micșorat astfel numărul absolvenților, viitorilor candidați la posturile de învățători, s-au redus astfel luminătorii satelor... ca și cum am fi avut suficientă știință de carte în țară".

Cele trei „curbe de sacrificiu" aplicate de burghezie și moșierime în anii crizei economice care au aruncat pe muncitori și pe funcționari într-o stare foarte grea, au lovit cumplit și în învățătorii săraci. Astfel, învățătorii nu erau plătiți cu lunile, iar mulți dintre ei erau aruncați pe drumuri, devenind șomeri. Impotriva acestei situații grele, învățătorii săraci, îndemnați de P.C.R. s-au ridicat deseori la luptă. In luna iulie 1931, peste 7.000 de învățători șomeri fuseseră chemați în capitală pentru a li se distribui posturile vacante. Peste două treimi din ei fiind lăsați mai departe pe drumuri, au ieșit în stradă la 17 iulie 1931 demonstrînd pentru dreptul lor la muncă, pentru condiții de viață omenești. Masa demonstranților a fost întîmpinată de bastoanele de cauciuc și baionetele jandarmilor. In această ciocnire cu poliția burghezo-moșierească, peste 200 de învățători au căzut răniți. Bastoanele și baionetele jandarmilor nu au intimidat însă pe demonstranți. A doua zi, la 18 iulie, au ieșit din nou în stradă mase de învățători șomeri, jandarmii rănind și de astă dată alte zeci dintre ei [1].

Burghezia și moșierimea și-a dus mai departe politica de închidere a numeroase școli, reducerea salariilor și concedierea a numeroși învățători.

In fiecare an al crizei, numărul învățătorilor șomeri a crescut cu toate că pentru școlarizarea tuturor copiilor de vîrsta școlară ar mai fi fost nevoie de cîteva zeci de mii de învățători. Guvernul burghezo-moșieresc bloca posturile de învățători, fără să se intereseze de situația jalnică a învățămîntului la sate. Astfel, în anul 1933, în județul Dolj, în timp ce un număr de 5.400 de copii au rămas neșcolarizați, guvernul a lăsat pe drumuri 200 de învățători, iar în Sighet au fost lăsați fără posturi 150 de învățători, în timp ce peste 7.000 de copii erau neșcolarizați.

Sînt semnificative numeroasele plîngeri făcute de învățători către „Asociația Generală a Invățătorilor", în care ei arătau starea jalnică în care ajunseseră datorită politicii reacționare a guvernanților în timpul crizei economice. Intr-una dintre aceste plîngeri, semnată în 1932 de învățătorii din Simeria se arată: „Sîntem înglobați de datorii, cămătarii trag și pielea de pe noi. Disperarea a ajuns la culme. Nu mai știm ce să facem..." Tot în 1932, învățătorii din jud. Tutova scriau într-o întîmpinare că n-au primit salarii de un an de zile. „Murim de foame. Sîntem goi, prăpădiți, copiii ne sînt desculți și n-avem nici un ban".

Ca răspuns la aceste plîngeri ale învățătorilor din întreaga țară, Asociația Generală a Invățătorilor la conducerea căreia se cocoțaseră slugi credincioase claselor reacționare, propunea cu cinism pensionarea mai devreme a cadrelor didactice, pentru ca posturile lor să fie ocupate de o parte din învățătorii șomeri.

---

[1] Ziarul „Tînărul Leninist" din 1 august 1931 pag. 4. (Arhiva Institutului de Istorie a Partidului de pe lîngă C.C. al P.M.R.).

În chemarea către învăţători, din august 1933, P.C.R. arăta că această soluţie propusă de conducerea Asociaţiei Generale a Învăţătorilor nu era decît o mascare a concedierilor în masă şi îi îndemna la luptă: „Voi nu puteţi şi nu trebuie să permiteţi acest soi de soluţii, voi nu puteţi şi nu trebuie să serviţi de paravan guvernului pentru înăsprirea jafului maselor muncitoare şi pentru lovirea nivelului de trai al colegilor voştri“ [1].

Demascînd cu tărie politica criminală a claselor exploatatoare de menţinere a poporului în bezna inculturii, P.C.R. cheamă pe învăţători la luptă revoluţionară împotriva închiderii şcolilor, împotriva concedierilor şi reducerii salariului, pentru dezvoltarea învăţămîntului etc. Această chemare a constituit o dovadă grăitoare a grijii pe care o purta P.C.R. dezvoltării învăţămîntului popular, pentru scoaterea poporului din incultura în care se zbătea.

În anii care au urmat după criza economică, burghezia şi moşierimea din ţara noastră şi-au intensificat politica de fascizare a ţării şi de pregătire a criminalului război antisovietic. În această perioadă, şcoala a fost şi mai mult subordonată politicii antipopulare, profund reacţionare a claselor exploatatoare. Pe măsură ce fascismul a prins tot mai mult rădăcini în Romînia burghezo-moşierească, clasele reacţionare au căutat să fascizeze educaţia şi instrucţia, în scopul cultivării în tineret a instinctelor bestiale, a urii faţă de om, a rasismului şi şovinismului.

Elementele fasciste din conducerea şcolilor şi facultăţilor s-au străduit să denatureze adevărul ştiinţific. Răspîndind minciuni şi calomnii despre viaţa popoarelor libere din Uniunea Sovietică, aceşti duşmani urmăreau să educe la elevi ura faţă de marea Ţară a Socialismului. Încă la sfîrşitul anului 1932 „Buletinul Comitetului de acţiune împotriva războiului“, care a luat fiinţă din iniţiativa P.C.R., demască acţiunea de fascizare a şcolii. Buletinul arată: „Şcoala în toate gradele ei se prezintă ca un altar uriaş al cultului războiului. Atît metoda pedagogică cît şi cunoştinţele ce se predau au în vedere ţinta supremă de a modela gîndirea şi simţirea tineretului în forme prielnice agitaţiei războinice. În şcoală domneşte o disciplină oarbă; iniţiativa tinerilor vlăstare este înăbuşită pe toate căile; spiritul de smerită ascultare este insuflat cu forţa, toate acestea pentru a deprinde de pe acum tineretul la supunere oarbă într-un viitor război“ [2].

Fasciştilor le trebuia un tineret care să poată fi uşor folosit pentru înăbuşirea luptelor revoluţionare ale oamenilor muncii, şi care să fie folosit drept carne de tun în războiul împotriva poporului sovietic stăpîn pe soarta sa. Acestor scopuri au fost subordonate şi „preocupările“ pentru învăţămînt ale politicienilor reacţionari.

În această perioadă caracterul antiştiinţific şi abstract, bazat pe idealism, al învăţămîntului — trăsături specifice şcolii burgheze — devine şi mai evident. Analiza structurii învăţămîntului mediu în perioada fascizării Romîniei arată că se bucurau de o deosebită atenţie în acest timp,

[1] Din chemarea „Către învăţătorii şi institutorii săraci! Către toţi membrii săraci ai corpului didactic!“ (Arhiva Institutului de Istorie a Partidului de pe lîngă C.C. al P.M.R.).

[2] Din „Buletinul Comitetului de acţiune împotriva războiului“, 2 noiembrie 1932 (Arhiva Institutului de Istorie a Partidului de pe lîngă C.C. al P.M.R.).

îndeosebi liceele teoretice, şcolile teologice, liceele militare, liceele comerciale. Astfel, dintr-un total de 720 şcoli secundare (cursul inferior şi superior) peste 565 aveau un caracter aşa zis teoretic (licee teoretice, licee comerciale, seminarii teologice) şi numai 155 de şcoli (aproximativ 1/5) erau şcoli profesionale industriale care dădeau elevilor pe lîngă cunoştinţele pur teoretice şi un minimum de cunoştinţe practice. Nu exista măcar o şcoală medie de agricultură, de pomicultură sau de medicină veterinară, deşi economia ţării noastre avea mai ales caracter agrar [1].

Structura învăţămîntului universitar de atunci ne arată că burghezia şi moşierimea nu erau interesate în pregătirea de specialişti pentru industrie şi agricultură.

Dintr-o statistică burgheză întocmită în anul 1938, reiese că din totalul de 26.489 studenţi, numai 9% urmau cursurile institutelor tehnice, 3,9% ale institutelor agrotehnice, în timp ce peste 29% dintre studenţi erau înscrişi la facultatea de drept, peste 41,50% la facultatea de litere, şi restul la alte facultăţi.

În ceea ce priveşte procesul de învăţămînt, acesta a fost subordonat fascizării tineretului: programele analitice întocmite de Ministerul Educaţiei Naţionale erau străbătute de concepţii şovine, antiştiinţifice, idealiste. În lumina aceloraşi criterii erau întocmite şi manualele şcolare. În aceste manuale, diferiţi autori îşi expuneau concepţiile lor reacţionare menite să otrăvească conştiinţa tinerei generaţii cu cele mai decadente concepţii despre lume şi viaţă. Dacă în învăţămîntul secundar profesorii recomandau elevilor după bunul lor plac anumite manuale şcolare, la facultăţi, aşa-zisele „somităţi" universitare îşi expuneau în voie diferitele concepţii reacţionare, folosind catedra drept tribună pentru inocularea tineretului studenţesc cu otrava fascistă. În cele mai multe cazuri profesorii obligau pe studenţi să le cumpere propriile lor cursuri, cîştigînd şi pe această cale sume mari de bani. Cumpărarea cursurilor era una din poverile cele mai grele pentru studenţii săraci. Ridicîndu-se împotriva acestei metode hrăpăreţe care avea menirea să împiedice studenţimea săracă de a termina facultatea, ziarul „Studenţimea Nouă" din 15 martie 1931 arată că studenţii de la facultatea de litere trebuiau să cumpere încă din primul an al facultăţii cursurile pentru anul I, II şi III ale profesorului reacţionar Mihalache Dragomirescu, care costau suma enormă de 6900 lei [2]. Trebuie să ţinem seama că în afară de acestea studenţii erau nevoiţi să plătească şi taxe foarte mari.

În concordanţă cu scopul învăţămîntului erau şi metodele de predare pe care le foloseau în şcoală şi facultăţi profesorii reacţionari. Avînd nevoie de un tineret pe care să-l folosească drept carne de tun în războiul criminal antisovietic, elementele reacţionare din şcoli şi facultăţi foloseau acele metode prin care urmăreau educarea tineretului în spiritul moralei burgheze. În perioada fascizării Romîniei şcoala a fost îndreptată fie pe calea învăţămîntului dogmatic şi al tocirii, fie pe calea unui practicism îngust. Pentru a împiedica tineretul să vadă în mod obiectiv realităţile

[1] „Scînteia" 16 sept. 1948.

[2] Pentru a aprecia cît de mare era această sumă pentru studenţii săraci, amintim că în acelaşi an salariul lunar al unui învăţător era numai de 2300 lei („Tînărul Leninist", 1 aprilie 1931).

sociale, în școli se acorda atenție deosebită disciplinelor ca religia, filozofia idealistă, dreptul burghez etc., îmbîcsind memoria tineretului cu noțiuni de care nu aveau nevoie în viață. In același timp în predarea tuturor disciplinelor se urmărea educarea tineretului în spiritul fascismului, rasismului, șovinismului etc.

Atît metodele de învățămînt cît și disciplinele predate nu dădeau tineretului un bagaj de cunoștințe temeinice, necesare în viață, ci o spoială de cultură, făceau din ei oameni ușor de manevrat de către regimul reacționar, dintre care fasciștii căutau să-și recruteze adepți pentru acțiunile lor teroriste și provocatoare.

La intervenția Ministerului de Război, la facultățile de medicină umană și veterinară și la facultatea de farmacie se introduseseră conferințe de știință aplicată la război, iar la facultățile de drept, litere, teologie și arhitectură se țineau conferințe referitoare la mijloacele tehnice întrebuințate în război și apărarea contra lor. S-au înființat pe lîngă facultăți centre de premilitărie care funcționau după regulamente militare.

Partidul Comunist din Romînia a dezvăluit prin presă în fața întregului popor, aceste acțiuni criminale folosite de reacțiune, îndemnînd tineretul studios să nu se lase înșelat de manevrele burgheziei și moșierimii, să se încadreze în lupta întregului popor muncitor împotriva pregătirilor de război.

Deși în adîncă ilegalitate, Partidul Comunist a reușit să mobilizeze studențimea săracă la luptă împotriva fascismului, împotriva acțiunilor huliganice și a condițiilor grele care apăsau studențimea săracă. P.C.R. a organizat apariția a numeroase publicații legale și ilegale în care demască cu tărie conținutul antiștiințific al învățămîntului, ploconirea în fața „culturii" decadente a apusului, naționalismul burghez și popularizează adevărul despre Uniunea Sovietică.

Tineretul este îndrumat de partid să citească și să studieze operele clasicilor literaturii noastre pe care reacțiunea le scotea cu forța din librării și le înlocuia cu literatura decadentă a apusului (doxuri și alte cărți de aventură). Studenții săraci sînt îndemnați să lupte alături de masele muncitoare, împotriva fascizării și militarizării țării.

Ziarul „Lupta universitară" apărut în 3 februarie 1933 sub îndrumarea Partidului Comunist, demască frazeologia reacționară care abunda în ziarele burgheze, arătînd că „Toate ziarele „mari", ca exponenți ai intereselor diferitelor partide politice (e vorba de partidele burgheziei și moșierimii — n. n.) nu caută decît să ne utilizeze ca o platformă, fiecare cum îi convine. Nici unuia însă nu-i pasă de durerile și nevoile noastre, nici unul nu s-a gîndit vreodată să ne apere în mod cinstit" [1]. Ziarul îndeamnă studențimea săracă să lupte pentru apărarea intereselor sale, susținînd grevele studențești care se declaraseră atunci la facultățile de drept, medicină și bellearte din București.

De asemenea în ziarul „Tînăra generație", editat în toamna anului 1934 de tineretul democrat de la universitatea din București, sub îndrumarea Partidului Comunist, este arătată situația grea a tinerei generații

[1] „Lupta universitară", 3 februarie 1933 (Arhiva Institutului de Istorie a Partidului de pe lîngă C.C. al P.M.R.).

amenințată de foamete, șomaj, de pregătirile de război etc. Ziarul îndeamnă pe studenți să lupte „împotriva unei lumi (e vorba de rînduielile capitaliste — n. n.) în care mijloacele de trai îi lipsesc cu desăvîrșire". În articolele „Soarta tineretului muncitoresc", „Situația în care se află ucenicii", „Tineretul trebuie să trăiască" etc., se arată urmările grele pe care le avea politica de fascizare a țării și de pregătire a războiului, asupra tineretului.

Ziarul „Acțiunea studențească" nr. 2 apărut în februarie 1935 arată că în timp ce statutele organizațiilor studențești prevedeau cele mai severe sancțiuni în cazul activității studenților în cadrul vreunui partid politic „studențimea avea toată latitudinea de a activa în cadrul celor două mișcări L.A.N.C. și fosta Gardă de fier". Partidul Comunist atrăgea atenția tineretului că școala și sportul fuseseră transformate de reacțiune în principale mijloace de ațîțare a tineretului în spirit războinic [1].

O mare importanță pentru orientarea tineretului pe drumul luptei împotriva vieții de mizerie, împotriva fascismului și pregătirilor febrile de război, au avut publicațiile „Studentul romîn" (1935—36), „Slova" (1935), „Studentul evreu" (1935), „Era Nouă" (1936), „Reporter" (1933—1938) și o serie de ziare locale scoase de tineretul democrat îndrumat de P.C.R. În paginile acestor ziare sînt comentate frămîntările și acțiunile studențești din București și alte centre din țară, se duce lupta împotriva agitațiilor antisemite și șoviniste. Tineretul studios este îndemnat să lupte pentru realizarea unității forțelor antifasciste studențești, împotriva formațiunilor fasciste, pentru pace, pentru libertate și o adevărată cultură.

O pagină însemnată a luptei duse de P.C.R. în această perioadă a fost lupta împotriva cultivării în școală a naționalismului și șovinismului, prin care reacțiunea se străduia să împiedice acțiunea unită a tuturor oamenilor muncii din țara noastră — indiferent de naționalitate — împotriva politicii sale criminale. Încă de la Congresul al V-lea al P.C.R., s-a pus ca sarcină în fața partidului lupta „Împotriva lichidării școlilor în limba națională ca și împotriva introducerii sistemului de învățămînt în două limbi.

Pentru școli gratuite în limba maternă (pentru moldoveni, ucraineni, ruși, unguri, nemți, sași, evrei, bulgari, turci etc.)" [2].

Urmînd aceste indicații P.C.R. a demascat substratul acțiunii de desființare a puținelor școli cu limba de predare a minorităților naționale, arătînd că aceasta este una din loviturile pe care reacțiunea se străduiește să le dea luptei oamenilor muncii de diferite naționalități, împotriva exploatării.

În această perioadă, P.C.R. a desfășurat o muncă perseverentă în rîndurile învățătorilor și profesorilor săraci îndemnîndu-i să nu se lase înșelați de demagogia partidelor burgheze, care știind că învățătorii au influență în rîndurile populației, se străduiau să-i cîștige de partea lor, mai ales în preajma alegerilor. Demascînd strădaniile partidelor burghezo-

[1] „Buletinul de acțiune împotriva războiului" din 2 noiembrie 1932 (Arhiva Institutului de Istorie a Partidului de pe lîngă C.C. al P.M.R.).

[2] „Documente din Istoria Partidului Comunist din Romînia", ediția II-a, E.P.L.P., 1953, pag. 138.

moșierești și în special ale fasciștilor legionari care se străduiau să prindă intelectualitatea, îndeosebi învățătorimea, în mrejele misticismului și obscurantismului, al cultului crimei și al morții, P.C.R. a îndemnat cadrele didactice cinstite să lupte cu curaj împotriva fascizării și militarizării învățămîntului, pentru un învățămînt realist, legat de viață.

În anii criminalului război antisovietic în care a fost tîrîtă și Romînia, școala a avut mult de suferit.

Clasele exploatatoare din Romînia își concentraseră atenția în susținerea războiului antisovietic, aruncînd sume enorme pentru acest lucru, în timp ce poporul întreg gemea sub povara grea a sărăciei și ruinei în care fusese adus. Ele se mai interesează de învățămînt doar în măsura în care acesta trebuia să preamărească crimele celor mai odioși călăi — fasciștii — împotriva poporului sovietic care își apăra eroic cuceririle și munca sa. Fondurile alocate învățămîntului au scăzut enorm. Numeroase școli, mai ales la sate, au fost închise fie pentru că învățătorii au fost mobilizați pe front, fie pentru că nu existau lemne în timpul iernii etc. Dar chiar la școlile care mai funcționau, frecvența a scăzut foarte mult, familiile oamenilor săraci ajungînd în imposibilitatea de a-și mai îmbrăca copiii pentru a merge la școală și de a le cumpăra cărți și îmbrăcăminte etc. Numeroase școli au fost distruse de bombardamente, sau în timpul operațiilor de luptă, iar altele au fost transformate în spitale pentru răniți.

În afară de aceste greutăți, școala a avut mult de suferit și în ceea ce privește conținutul învățămîntului. Programele și manualele școlii au fost îndreptate împotriva adevărului, elogiau așa-zisul eroism în criminalele lupte duse împotriva popoarelor sovietice, naționalismul burghez, șovinismul etc.

★

După victoria insurecției armate, organizată și condusă de P.C.R., care la 23 August 1944, în condițiile create de eliberarea țării noastre de către Armata Sovietică, a răsturnat dictatura militaro-fascistă, în fața școlii s-a deschis perspectiva transformării ei dintr-un instrument în mîna claselor dominante, într-un bun al maselor muncitoare.

Caracterizînd situația grea lăsată moștenire în învățămînt de societatea capitalistă, V. I. Lenin arată că după Revoluția din Octombrie „Unul din neajunsurile și nenorocirile cele mai mari care ne-au rămas de la vechea societate capitalistă este ruptura totală a cărții de viața practică“[1].

Această caracterizare oglindește și situația în care se afla învățămîntul la noi după eliberarea țării noastre. Pe lîngă lupta dusă pentru înlăturarea greutăților materiale care împiedicau desfășurarea normală a învățămîntului, P.C.R. și-a concentrat atenția în vederea așezării lui pe baze noi, democratice. Chiar din primele luni după eliberarea țării, organizațiile de partid de la orașe și sate s-au îngrijit și de amenajarea școlilor în vederea deschiderii noului an școlar. Comitetele sătești îndrumate de Partidul Comunist au desfășurat o muncă intensă pentru reînceperea anului școlar 1944—1945, acțiune tărăgănată de reacționarii din Ministerul Educației Naționale. În satele și comunele în care localurile de școală fuseseră distruse sau avariate, comitetele sătești, îndrumate de comuniști,

[1] *V. I. Lenin:* „Marx-Engels marxism“ Ed. P.M.R., ediția II-a, 1949, pag. 467.

au organizat repararea și amenajarea acestor localuri. Deși, ca urmare a războiului și a exploatării sîngeroase, masele muncitoare se zbăteau încă în condiții grele de viață, dorința de a se lumina s-a manifestat chiar și la țăranii din cele mai îndepărtate cătune. Țăranii din satul Drîslea comuna Turșești, jud. Botoșani, într-o cerere adresată comitetului țărănesc arătau: „Noi nu mai vrem să trăiască copiii noștri în întuneric așa cum am fost lăsați noi... Am curățat localul, am aranjat băncile, dar în zadar. Nu știm care e cauza că într-un sat cu circa 250 copii nu s-a trimis încă învățător" [1]. La propunerile sătenilor, comitetul sătesc a hotărît în ziua de 8 decembrie 1944 numirea ca învățători suplinitori, a doi intelectuali cinstiți din comună. Astfel de acțiuni au avut loc în multe localități în care n-au existat pînă atunci școli, sau acolo unde școlile fuseseră închise în anii războiului. În județele din nordul Moldovei unde administrația reacționară fusese înlocuită cu primari aleși de popor, cu mult înainte de 6 martie 1945, acțiunile de sprijinire a școlii au fost conduse de reprezentanții maselor. Din darea de seamă a prefectului județului Botoșani din 20 martie 1945 reiese că sub îndrumarea directă a P.C.R. comitetele sătești din județ au luat măsuri pentru repararea clădirilor de școli și deschiderea de noi școli în fostele case boierești părăsite. În octombrie 1944 au început să funcționeze în județ 125 școli primare cu 6688 de elevi, 5 școli primare la oraș cu 609 elevi, o grădiniță de copii și 2 licee [2].

Regimul de democrație populară instaurat la 6 martie 1945 a arătat de la început un mare interes pentru dezvoltarea învățămîntului public și pentru culturalizarea maselor, în scopul educării noii generații de constructori conștienți ai socialismului. Nu numai în celelalte domenii, dar și în domeniul învățămîntului ne-a rămas o dezastruoasă situație.

Datorită luptei susținute dusă cu reacțiunea și pentru înlăturarea greutăților care existau în școli, prin grija P.C.R. și a guvernului democratic s-a reușit încă în anul 1945 să se asigure în parte gratuitatea învățămîntului, s-au fixat taxe în raport cu starea materială. În numeroase școli au fost înlăturate elementele reacționare compromise, s-au reînoit direcțiile și cadrele de control ale învățămîntului, s-a început defascizarea învățămîntului, au fost epurate manualele cu conținut fascist etc. [3].

Organizațiile de partid din numeroase întreprinderi au inițiat crearea de grădinițe și cămine pentru copiii muncitorilor. Astfel de grădinițe au fost create în București pînă la sfîrșitul lunii octombrie 1945, în centrele muncitorești, C.F.R., C.A.M., Malaxa, Uzinele Coxochimice, Telefoane, Vulcan, I.C.A.R. etc. [4].

Paralel cu munca susținută dusă pentru lărgirea și democratizarea învățămîntului și pentru așezarea lui pe baze realist științifice, P.C.R. îndruma pe muncitorii care în timpul regimului burghezo-moșieresc nu putuseră să învețe, să urmeze cursurile de alfabetizare, iar pe cei care aveau numai cîteva clase primare să-și completeze puținele cunoștințe pe care le aveau.

[1] Ziarul „Clopotul" Botoșani, 14 decembrie 1944.
[2] Dare de seamă nr. 6081 a prefecturii jud. Botoșani, (Arhivele Statului, Botoșani).
[3] „Scînteia", 29 octombrie 1945.
[4] „Scînteia", 3 noiembrie 1945 (art.: „Copiii sînt viitorul, deci toată grijă pentru ei").

Urmînd indicaţia leninistă potrivit căreia socialismul nu poate fi construit cu analfabeţi, care nu pot să-şi însuşească tehnica cea mai înaintată, partidul a mobilizat organizaţiile sale în vederea stîrpirii analfabetismului. În întreprinderi, instituţii şi la sate au luat fiinţă cursuri de alfabetizare în care au predat cadre didactice conştiente de menirea lor pe tărîmul cultural. Numai în Bucureşti, în primele 3 luni ale anului 1945 au luat fiinţă pe lîngă întreprinderi peste 80 de cursuri de alfabetizare [1].

În aprilie 1945, un grup de învăţători din Capitală înţelegînd importanţa sarcinii puse de partid în faţa cadrelor didactice,au lansat un apel prin care cheamă pe toţi învăţătorii din ţară să ducă o luptă susţinută pentru alfabetizarea neştiutorilor de carte. În acest sens, apelul chema pe învăţători să organizeze fie pe lîngă întreprinderi, fie pe lîngă şcolile primare şi mai ales la sate, cursuri de alfabetizare [2]. Apelul a găsit un larg răsunet în rîndurile învăţătorilor şi profesorilor cinstiţi din întreaga ţară, care paralel cu munca dusă la catedră au găsit timp pentru îndeplinirea acestei sarcini patriotice.

Un rol important în lupta Partidului Comunist Romîn pentru dezvoltarea şi punerea pe baze realiste a învăţămîntului l-a avut Conferinţa Naţională a P.C.R. din octombrie 1945. Printre sarcinile principale, în vederea refacerii şi dezvoltării ţării, în Raportul Politic al C.C. al P.C.R. la Conferinţa Naţională, la punctul 9 se arată : „Partidul nostru se preocupă şi trebuie să se preocupe de învăţămînt" [3]. Enumerînd apoi problemele de bază ale învăţămîntului, raportul menţionează ca sarcini : lichidarea analfabetismului, reorganizarea întregului învăţămînt pe baze democratice pentru a asigura întregului tineret un minimum de cunoştinţe generale, pentru formarea de tehnicieni necesari industriei şi agriculturii etc., formarea de cadre necesare învăţămîntului primar, mediu şi superior, democratizarea corpului didactic prin înlăturarea elementelor profasciste, reacţionare, care căutau mai departe să îndrume tineretul pe calea urii de rasă, a şovinismului etc.

Pentru traducerea în viaţă a sarcinilor Conferinţei Naţionale cu privire la problemele de bază ale învăţămîntului, ziarul „Scînteia", organul C.C. al P.C.R. a pus la dispoziţia şcolii, începînd din 22 decembrie 1945, o rubrică specială pentru dezbaterea celor mai importante probleme legate de învăţămînt. Prin organul său central şi prin alte mijloace, P.C.R. a îndrumat şi ajutat permanent cadrele didactice în munca lor de aşezare a învăţămîntului pe baze realist ştiinţifice. În „Scînteia" apăreau articole care dezbăteau problemele legate direct de învăţămînt, referitor la felul cum trebuie folosite manualele didactice, la metodele de predare ; se recomandau ca metode bune pentru schimbul de experienţă între cadrele didactice, organizarea de consfătuiri, folosirea, la obiectele unde nu existau manuale şi alte materiale documentare, a presei şi a noilor publicaţii, care puteau înarma pe elevi cu cunoştinţe realiste.

[1] „Viaţa sindicală", 8 aprilie 1945.

[2] Ziarul „Înainte" (Craiova), 18 aprilie 1945 (art. : „Analfabetismul trebuie stîrpit").

[3] *Gh. Gheorghiu-Dej :* „Articole şi cuvîntări", ed. a IV-a, E.P.L.P., pag. 79.

Pentru ca în învățământul superior studenții să-și însușească în mod temeinic cunoștințele de care aveau nevoie apoi în viață, Scînteia arată că „Este de o impetuoasă necesitate revizuirea tuturor elementelor universitare... este necesar ca fiecare profesor universitar să-și elaboreze cursul care trebuie să fie o sinteză creatoare, o discuție originală a materialului tratat, cu demonstrațiuni și analize noi" [1].

Lupta partidului pentru dezvoltarea învățământului a fost sprijinită din plin de masele muncitoare. În iarna anului 1945—1946, cînd lipsa de combustibil amenința cu închiderea cursurilor o serie de școli și facultăți, muncitorii din Valea Jiului au dăruit școlilor din București o mare cantitate de cărbuni.

Răspunzînd acestui act patriotic, Sindicatul corpului didactic a trimis Sindicatului minerilor din Valea Jiului o telegramă de mulțumire în care se spunea : „Luînd cunoștință de donația de cărbuni făcută școlilor din București de lucrătorii mineri din Valea Jiului, Sindicatul corpului didactic secundar Ilfov, ține să sublinieze odată cu exprimarea celor mai călduroase mulțumiri profunda semnificație a acestui gest, mărturie de adîncă înțelegere, pe care oamenii muncii o arată școlii" [2].

De asemenea muncitorii dintr-o serie de fabrici din București, în anii secetei, au hotărît ca studenții săraci să ia masa la cantinele lor și s-au angajat să ajute la întreținerea căminelor și la editarea cursurilor [3].

În acțiunea de democratizare a învățământului și punerea lui pe baze realist științifice, partidul nostru a trebuit să ducă o luptă susținută cu elementele reacționare care se mai mențineau în școli și mai ales în facultăți, așa cum s-a dovedit în incidentele de la facultățile de agronomie, medicină etc. [4]. Sub masca lozincii că studenții și elevii nu trebuie să facă politică, reacțiunea se străduia să împiedice activitatea tineretului studios din organizațiile democratice spre care tineretul se îndrepta în masă, pentru a-l ține sub influența concepțiilor burgheze antiștiințifice despre viață și societate. Cît de falsă și de reacționară era această lozincă se vede chiar din faptele reacțiunii. În timp ce se declarau împotriva participării tineretului la viața politică, partidele burgheze se străduiau să-l folosească pentru punerea în practică a politicii lor antipopulare. Ziarul „Scînteia" demascînd falsitatea lozincii folosită de reacțiune că studenții și elevii nu trebuie să facă politică, dă la iveală conținutul adresei P.N.Ț.-ului trimisă la 22 ianuarie 1946, tuturor organizațiilor maniste din Ardeal, în care se spunea : „Vă rugăm în chip stăruitor să utilizați la maximum în campania electorală ce va veni, tineretul de toate categoriile... Dacă vor fi îndrumați și utilizați, ne pot aduce un mare serviciu cauzei pentru care luptăm" [5]. Demascînd aceste manevre ziarul „Scînteia" arăta că „studenții au dreptul și trebuie să facă politică, dar nu politica pistolului și a bîtei, nu politica cămășilor albastre sau verzi, nu politica anti-

[1] „Scînteia", 12 ianuarie 1946 (art.: „Problemele universitare").
[2] „Scînteia", 11 ianuarie 1946, (art.: „Profesorii secundari mulțumesc muncitorilor mineri").
[3] „Scînteia", 26 octombrie 1946, („Muncitorii își împart pîinea cu studenții").
[4] Idem, 4 martie 1946, (art.: „Drumul studenților").
[5] Idem, 3 martie 1946, (art.: „Drumul studenților").

semită, şovinistă, antidemocratică... studenţii trebuie să contribuie prin ştiinţa lor, prin talentul lor, cu dinamismul lor, la opera de construire a unei Romînii democratice şi înfloritoare"[1].

Manevrele şi acţiunile prin care reacţiunea căuta să utilizeze tineretul studios, au fost respinse de marea masă a studenţilor şi elevilor cinstiţi, înflăcăraţi de perspectivele care se deschideau în faţa poporului nostru şi încrezători în lupta Partidului Comunist. Elevii şi studenţii democraţi, au demascat elementele provocatoare din rîndurile lor, au organizat mitinguri şi au cerut înlăturarea din şcoli şi facultăţi a profesorilor reacţionari, unelte ale burgheziei şi moşierimii. La congresul studenţesc de la Cluj ţinut între 25—27 mai 1947, delegaţii studenţilor au cerut printre altele „învăţămînt mai realist, mai practic, programă analitică uniformă, program concentrat şi practic, obligativitatea tipăririi cursurilor, legiferarea taxelor proporţionale, epurarea profesorilor fascişti" [2].

Datorită luptei maselor largi populare conduse de P.C.R. regimul democrat-popular, a obţinut numai în cîţiva ani de la instaurarea sa, pe lîngă succesele pe tărîm economic şi politic, însemnate succese şi pe linia învăţămîntului. Pînă în anul şcolar 1946—1947 numărul elevilor cuprinşi în şcolile elementare s-a ridicat de la 1.456.367 cît erau în 1938, la 1.514.589, iar numărul studenţilor cuprinşi în învăţămîntul superior în anul şcolar 1946—1947 era aproape de două ori mai mare decît în 1938. Datorită grijii partidului, pe lîngă lărgirea reţelei de şcoli, învăţămîntul a căpătat şi o orientare realist ştiinţifică atît în conţinut cît şi în profilarea şcolilor şi facultăţilor nou create. Pînă în anul şcolar 1946—1947 numărul şcolilor tehnice a ajuns la 269, iar numărul elevilor cuprinşi în aceste şcoli s-a dublat.

Datorită grijii Partidului şi Guvernului o serioasă schimbare s-a produs în ceea ce priveşte compoziţia socială a elevilor şi studenţilor. Şcoala devine, cu fiecare an, un bun al maselor muncitoare. Pe băncile ei se întîlnesc din ce în ce mai mulţi fii de muncitori şi ţărani muncitori, care se bucură de scutiri de taxă, de burse şi de cantine etc.

O mare atenţie a acordat Partidul şi Guvernul, în această perioadă, învăţămîntului pentru minorităţile naţionale. S-a dus o luptă permanentă pentru înlăturarea cadrelor didactice reacţionare care răspîndeau ideologia naţionalistă şi şovină. Fiii oamenilor muncii din rîndurile minorităţilor naţionale care în trecut erau împiedicaţi cu brutalitate de burghezie şi moşierime să înveţe, sînt încurajaţi şi sprijiniţi să poată urma orice şcoală doresc.

Ideea legării şcolii de realitate a cuprins masele din ce în ce mai largi ale cadrelor didactice care şi-au pus întreaga lor activitate în slujba realizării acestei sarcini. O mare importanţă pentru mobilizarea majorităţii învăţătorilor şi profesorilor în acest sens a avut chemarea adresată tuturor cadrelor didactice de către Uniunea Sindicatelor de învăţători, profesori secundari şi universitari în toamna anului 1947. In

[1] „Scînteia", 4 martie 1946 (art.: „Drumul studenţilor").
[2] „Scînteia", 29 mai 1947 (art.: „La Congresul din Cluj").

chemare se arăta printre altele: „Rolul nostru este de a îndepărta din cultura românească și mai ales din mintea tineretului această ideologie distructivă despre lume și viață care a făcut posibilă în trecut fascizarea școlii și educarea acestui tineret împotriva ideilor de dreptate, libertate și progres. Rolul nostru este de a pune la baza învățământului concepția științifică a materialismului dialectic și istoric care singură ne dă justa înțelegere a lumii și societății... Încadrați în frontul ideologic pentru redresarea vieții economice și culturale a țării noastre, să legăm școala de realitate și de programul din domeniul economic, politic și social. Să punem școala în slujba poporului, să ne călăuzim de acțiunea maselor populare și să le călăuzim la rîndul nostru în lupta și munca lor. Pentru aceasta va trebui ca să lichidăm neștiința de carte, să facem accesibilă cultura maselor populare și să sprijinim avîntul creației populare. Să pregătim cadre necesare muncii productive în industrie și agricultură prin extinderea învățământului tehnic... să îmbunătățim programele analitice, manualele și metodele de predare a materiilor în spirit democrat"[1].

Deși au fost obținute unele realizări importante pe linia dezvoltării învățământului în spirit realist științific, marile transformări social-economice și politice produse în țara noastră în anii 1945—1948, impuneau o cotitură radicală în dezvoltarea învățământului. Se impunea de urgență o reformă profund democratică a învățământului. Necesitatea unei reforme a învățământului care să aducă schimbări radicale în acest domeniu a fost subliniată în raportul C.C. la Congresul P.M.R. din februarie 1948, care a înscris-o printre reformele imediate pe care poporul nostru le avea de înfăptuit. Noua reformă a învățământului trebuia să dea posibilități largi fiilor oamenilor muncii de la oraș și sate să urce treptele înalte ale învățământului. Trebuia desființate formele învechite ca: învățământul supraprimar, școlile de meserii care închideau drumul spre școli mai înalte. Se impunea grabnic democratizarea învățământului, reeducarea cadrelor didactice, înlăturarea șovinismului și obscurantismului și introducerea unui înalt nivel științific în conținutul învățământului.

„Învățământ cel nou — arăta Scînteia — trebuie să unească teoria de practică, trebuie să capete un sens realist... trebuie să dea deosebită atenție școlilor tehnice menite să creeze cadre tehnice medii în industrie și agricultură precum și școli superioare, destinate să formeze cele mai înalte cadre de producție și știință"[2].

Înfăptuirea reformei învățământului a devenit posibilă în anul 1948, în urma victoriilor însemnate obținute de poporul nostru muncitor în lupta cu exploatatorii. Sub conducerea Partidului nostru, clasa muncitoare în alianță cu țărănimea muncitoare, înfăptuise sarcinile desăvîrșirii revoluției burghezo-democratice și trecuse la rezolvarea sarcinilor revoluției socialiste. „Pentru a păși la construirea socialismului — arăta tov. Gh. Gheorghiu-Dej — a fost nevoie să se schimbe fundamental principiile de organizare a școlii, de orientare a învățământului și de îndrumare a cadrelor didactice"[3].

[1] „Scînteia", 22 octombrie 1947.
[2] „Scînteia", 12 septembrie 1947 (art.: „O școală nouă pentru o țară nouă").
[3] *Gh. Gheorghiu-Dej*: „Articole și cuvîntări", ed. a IV-a, pag. 456.

Reforma învăţămîntului din august 1948 marchează hotarul dintre şcoala veche burgheză şi şcoala nouă, a regimului de democraţie populară.

Reforma învăţămîntului a aşezat şcoala noastră pe baze cu totul noi, dîndu-i o nouă structură organizatorică şi o nouă orientare din punct de vedere al conţinutului. Şcoala a căpătat un caracter de stat, desfiinţîndu-se tot soiul de şcoli confesionale şi particulare. Reforma învăţămîntului a deschis minorităţilor din ţara noastră largi posibilităţi spre ştiinţă şi cultură. In acest sens în legea pentru reforma învăţămîntului se arată: „Invăţămîntul public constituie în R.P.R. un drept egal pentru toţi cetăţenii fără deosebire de sex, naţionalitate sau religie“ [1].

Planurile de învăţămînt, programele şcolare, manualele şi metodele vechi de predare au fost înlocuite cu altele noi. Din manualele şcolare şi din cursuri au fost înlăturate misticismul, superstiţiile, prejudecăţile şi înlocuite cu cunoştinţe ştiinţifice.

In întreaga muncă de reorganizare a şcolii şi de aşezare a procesului instructiv educativ pe baze ştiinţifice de un mare folos ne-au fost tradiţiile progresiste ale şcolii noastre şi experienţa şcolii sovietice. Programele, planurile, metodele şi manualele şcolare sovietice constituie un izvor valoros din care se insipră şcoala noastră.

★

In anii care au trecut de la reforma învăţămîntului datorită grijii permanente a Partidului nostru, şcoala noastră nouă a desfăşurat o muncă deosebit de importantă pentru pregătirea multilaterală a elevilor, viitorii constructori ai socialismului. A luat o mare dezvoltare învăţămîntul de 7 ani, în care în anul şcolar 1954—1955 au fost cuprinşi 1.613.599 de elevi. Datorită succeselor obţinute pe tărîm economic de oamenii muncii din ţara noastră, a devenit posibilă, începînd din acest an şcolar — obligativitatea învăţămîntului de 7 ani în reşedinţele de regiuni şi raioane, în oraşe şi centre muncitoreşti.

Succese importante au fost obţinute pe linia dezvoltării învăţămîntului mediu. Numărul total al şcolilor medii depăşeşte procentul de 27% faţă de anul 1948. O mare atenţie s-a acordat lărgirii reţelei de şcoli medii tehnice care pregătesc cadre corespunzătoare progresului agriculturii şi industriei noastre socialiste. In anul şcolar 1953—1954 au funcţionat 366 de şcoli medii tehnice cu un număr de 114.529 de elevi.

Realizări importante s-au obţinut şi în ceea ce priveşte profilarea şi dezvoltarea învăţămîntului superior. Au fost create facultăţile şi secţiile necesare pregătirii studenţilor în anumite specialităţi; au fost elaborate noi planuri şi programe de învăţămînt şi o parte din manualele necesare formării specialiştilor de înaltă calificare.

Pînă în anul şcolar 1954—1955, numărul facultăţilor a ajuns la 144.

O importantă dezvoltare au luat, după reforma învăţămîntului, şcolile în limbile minorităţilor naţionale. In prezent, în ţara noastră func-

[1] „Gazeta Invăţămîntului“, 24 noiembrie 1950, (art.: „Ce a dat regimul de democraţie populară şcolilor... ?“).

ționează peste 3200 de școli elementare și medii și instituții preșcolare în 15 limbi ale minorităților naționale. Funcționează de asemenea o universitate și patru institute de învățămînt superior cu 12 facultăți cu limba de predare maghiară. Datorită luptei perseverente dusă de Partid, poporul nostru se mîndrește astăzi cu realizările importante obținute în dezvoltarea învățămîntului. Aceste rezultate dau oamenilor muncii — constructori ai societății socialiste în patria noastră — încredere în lupta pentru dezvoltarea mai departe a învățămîntului și culturii poporului nostru.

Congresul al II-lea al partidului nostru, subliniind succesele importante obținute de școală în anii regimului democrat-popular a arătat și perspectivele măreț care se deschid învățămîntului în cel de-al doilea plan cincinal pentru realizarea unui învățămînt cît mai strîns legat de sarcina pregătirii de cadre necesare construirii socialismului.

INFLUENȚA REGIMULUI DE ACTIVITATE ȘCOLARĂ ASUPRA REACȚIILOR CONDIȚIONATE ALE ELEVILOR[1]

Dr. GH. TANASESCU
și
Dr. ELENA STĂNCIULESCU

(Lucrare efectuată în Secția de igienă școlară a Institutului de igienă a R.P.R.)

Dozarea muncii și odihnei elevilor în scopul prevenirii oboselii intelectuale este un element de bază în organizarea unui regim igienic de activitate a școlarilor.

Activitatea școlară obișnuită cere, pentru desfășurarea sa în bune condiții, pe lîngă un anumit grad de încordare funcțională a sistemului nervos central, în special a cortexului, și o adaptare a funcțiunilor importante vitale — ca circulația și respirația, la condițiile de muncă în clasă. De aceea, activitatea școlară trebuie privită ca un factor care influențează întregul organism al elevilor.

Un regim de muncă școlară care cere din partea elevilor eforturi prelungite, de o intensitate care depășește capacitatea de răspuns fiziologic a sistemelor neurocorticale ale copiilor, poate să provoace modificări în funcția normală a sistemului nervos, iar ca urmare apar scăderi în capacitatea de lucru a elevilor și perturbări în starea lor de sănătate.

Din punct de vedere pedagogic acest fapt se traduce ca o dificultate în asimilarea cunoștințelor, scăderea randamentului de activitate școlară, deci, ca o tulburare a desfășurării în bune condiții a procesului instructiv-educativ.

Din punct de vedere medical, urmarea supraîncărcării prelungite este, în unele cazuri, o alternare destul de serioasă a stării de sănătate, care se oglindește sub forma de tulburări ale dezvoltării și de scădere a rezistenței generale la îmbolnăviri.

Asupra acestei probleme, atenția medicilor igienișți a fost atrasă, încă înainte de sfîrșitul secolului trecut (1877) și cercetări asupra oboselii școlarilor s-au făcut încă din ultimele decenii ale secolului al XIX-lea.

Grija pentru realizarea unei profilaxii active în acest domeniu a îndemnat pe cercetători să găsească mijloacele cele mai potrivite pentru surprinderea cît mai precoce a apariției fenomenelor de oboseală și pentru

---

1 Prin „reacții condiționate", autorii înțeleg răspunsurile reflex-condiționate motorii ale elevilor.

urmărirea modului cum se dezvoltă aceste fenomene la elevi în legătură cu munca lor școlară. Numai astfel se poate contribui la fundamentarea științifică a regimului de activitate a școlarilor potrivit cu cerințele igienice. Cercetătorii sovietici, L. S. Bogacenko, Rivlina, Antropova, Nusbaum și alții, au studiat , în ultimii ani, sistematic influența pe care activitatea școlarilor o are asupra funcțiunilor de conectare în primul și cel de-al doilea sistem de semnalizare, asupra funcțiunilor analizatorului optic și asupra circulației și respirației elevilor.

În aceste cercetări s-a ajuns la concluzii științifice în privința duratei în timp a diverselor componente ale regimului zilnic al școlarilor.

Necesitatea obținerii unor date științifice, utile pentru îmbunătățirea din punct de vedere igienic a regimului de activitate în școlile noastre, ne-a determinat să cercetăm influența pe care o exercită programul de lucru din școală al elevilor asupra activității lor nervoase superioare.

În aceste cercetări s-a avut în vedere următoarea ipoteză de lucru : munca efectuată de elevi în clasă produce, în activitatea lor neurocorticală, modificări ce pot fi observate în timp prin examinări succesive. Dacă această muncă supune pe elevi la eforturi care depășesc capacitatea lor fiziologică de răspuns, modificările funcționale neurocorticale trebuie să indice apariția și dezvoltarea proceselor de oboseală, manifestate sub forma de fenomene de inhibiție supraliminară, deci de scădere a capacității de lucru. Noi am socotit că această scădere a capacității de lucru are la bază modificări cantitative și calitative ale răspunsului elevilor la stimulii care se adresează celor două sisteme de semnalizare și că aceste modificări pot să fie puse în evidență, așa cum a făcut și L. S. Bogacenko prin urmărirea timpului de latență [1], a reacțiilor motorii condiționate la apariția unui stimul „culoare" sau a unui cuvînt scris, cît și prin studierea fenomenelor de diferențiere a acestor stimuli. Din studiile publicate în literatura de specialitate reiese că oboseala neurocorticală se traduce prin scurtarea sau alungirea timpului de latență și prin îngreuierea proceselor de diferențiere a stimulilor.

Metoda de lucru. Experiențele s-au desfășurat într-o școală medie teoretică de băieți din București și au cuprins un grup de 6 elevi de clasa a VIII-a și a IX-a, în două perioade de cîte o săptămînă fiecare.

Zilnic s-a făcut o experiență la începutul activității școlare, iar alta la sfîrșitul activității la clasă (program de dimineață).

În cursul experienței, elevii au fost puși în situația de a reacționa motor (printr-o apăsare pe un buton), la excitanți care apăreau pe un ecran sub forma unei lumini colorate în albastru, sau sub forma unui cuvînt scris. Fiecare stimul era aplicat de 8 ori într-o experiență — la intervale de 15"—20" ; 2 din cei 8 stimuli au fost de obicei excitanți pe care elevul trebuia să-i diferențieze, anume culoarea albastru deschis (pentru stimulii ce se adresează în special primului sistem de semnalizare), pe care elevul trebuia să o diferențieze de albastru închis și adjectivul [2] (pentru stimulii ce se adresează în special celui de-al doilea sistem de semnalizare), pe care elevul trebuia să-l diferențieze de sub-

[1] Se numește timp de latență sau timp de reacție — durata măsurată în fracțiuni de secundă care se scurge de la apariția reacției la acest excitant.

[2] Aducem mulțumirile noastre tov. conf. Zapan care ne-a dat sugestii prețioase în legătură cu tehnica de lucru.

stantiv. La stimulii ce trebuiau diferențiați, se comanda elevului să nu apese pe buton.

Înainte de începerea fiecărei determinări, se dădeau elevului instrucțiuni verbale asupra comportării sale în legătură cu apariția diverșilor stimuli. Timpul de latență s-a citit la un cronoscop Hipp. Intensitatea reacției motorii (a apăsării pe buton) s-a înscris pe un kimograf obișnuit.

După fiecare experiență, elevii trebuiau să relateze verbal asupra a ceea ce au văzut și să arate cum au reacționat (au apăsat sau nu au apăsat) la stimulii percepuți.

Rezultatele obținute.

Din compararea datelor pe care le-am obținut în experiențele de dimineață (înainte de intrarea elevilor în clasă), cu cele de la sfîrșitul activității la clasă (înainte de masă) au rezultat o serie de diferențe care reflectă de fapt modificări funcționale în activitatea nervoasă superioară a școlarilor.

A. *Modificările timpului de latență.*

1. Reacțiile motorii la stimulii „lumina colorată" au un timp de latență care în general variază între 0"30—0"75.

Dacă se compară T.L.[1] mediu (pe toate experiențele făcute) obținut de dimineață (0"67) cu cel de la amiază (0"50) se observă că la sfîrșitul activității la clasă, elevii răspund mai viu la stimulii lumină colorată.

Privind variațiile T.L. de la o zi la alta în cursul săptămînii, se observă că lunea, elevii au un timp de latență mult mai lung, decît în oricare zi a săptămînii (grafic nr. 1). Ziua cu timpul de latență cel mai scurt la grupul cercetat de noi este joi. Sîmbătă la amiază T.L. al elevilor, la sfîrșitul zilei, se alungește crescînd cu aproape 50% față de celelalte zile ale săptămînii, cu excepția zilei de luni, (vezi grafic nr. 1).

Scăderea T.L. de joi este mai netă la elevii la care și creșterea T.L. de sîmbătă este mai evidentă.

Semnificația acestor fapte observate de noi nu este, desigur, ușor de stabilit; credem, totuși, că aceste fapte oglindesc o serie de modificări în activitatea nervoasă superioară a elevilor studiați.

Scurtarea T.L. la sfîrșitul activității la clasă arată, că raportul dintre procesele de excitație și de inhibiție, s-a modificat în favoarea celor dintîi. Această modificare a raportului poate să fie considerată ca o primă fază în dezvoltarea fenomenelor de oboseală, faza de hiperexcitabilitate, prin slăbirea inhibiției interne active. Slăbirea acestei inhibiții interne active tulbură și procesele de diferențiere și vom vedea că scăderea T.L. la amiază este însoțită de creșterea erorilor de diferențiere. Copiii reacționează mai viu, mai repede, însă calitativ mai slab la amiază decît dimineața și prin aceasta capacitatea lor de lucru scade.

[1] Inițialele înseamnă timpul de latență.

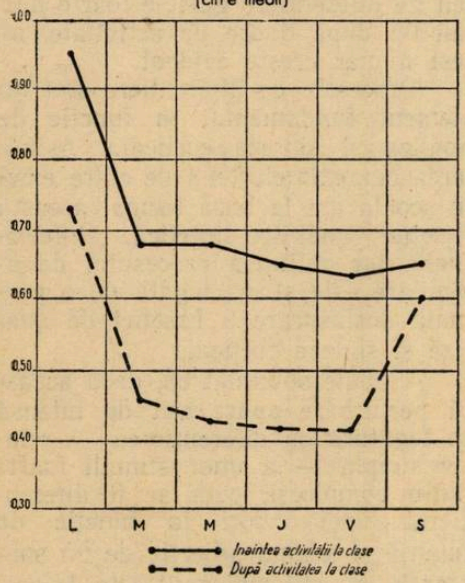
Subliniem situația specială a zilei de luni, cînd copiii vin dimineața și par a păstra în tot timpul zilei o reactivitate mai lentă decît în zilele următoare. De acest lucru trebuie să se țină seama în organizarea orarului săptămînal.

2. Reacțiile condiționate motorii pentru stimulii care se adresează în special celui de-al doilea sistem de semnalizare, au în general un T. L. mai lung decît reacțiile la lumina colorată (0"35—1"30).

T.L. din experiențele de la amiază este constant mai lung decît în cele de dimineață (grafic nr. 2).

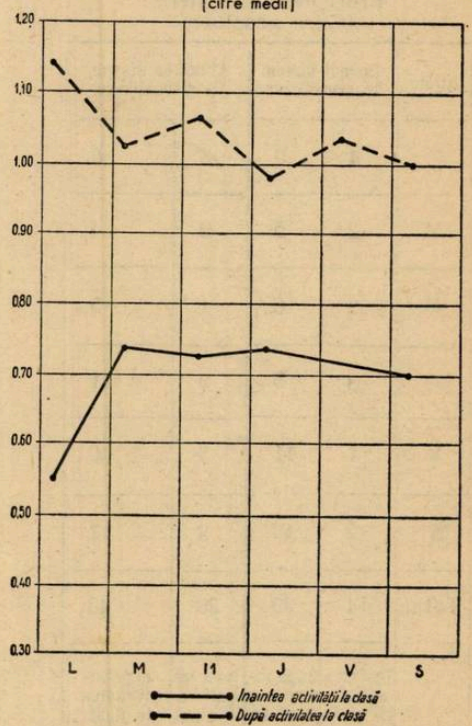
GRAFIC 1

VARIAȚIILE T.L. (I SISTEM) ÎN CURSUL UNEI SĂPTĂMÎNI
(cifre medii)



GRAFIC 2

VARIAȚIILE T.L. (II SISTEM) ÎN CURSUL UNEI SAPTĂMÎNI
(cifre medii)



Inainte de activitatea la clasă, T.L. variază între 0"55—0"75, pe cînd la sfîrșitul activității la clasă, valorile sînt cuprinse între 0"98—1"15.

Acest fapt nu se poate interpreta decît că el oglindește dezvoltarea unor fenomene evidente de inhibiție de protecție, în activitatea nervoasă superioară a elevilor, și că aceste fenomene de oboseală tulbură mai intens legăturile reflexe pentru stimulii verbali, fapt cu o implicație serioasă din punct de vedere pedagogic.

Activitatea la clasă — de 6 ore — a elevului din clasa a VIII-a și a IX-a, determină deci, slăbirea capacității de lucru a acestora, manifestată printre altele și prin îngreuierea fenomenelor reflexe chiar și a celor mai simple și deja fixate, condiționate de stimulii verbali.

Apariţia mai intensă a inhibiţiei supraliminare în domeniul celui de-al doilea sistem de semnalizare, poate să ţină nu numai de solicitarea lui mai intensă în cadrul activităţii la clasă, ci şi de marea lui fragilitate funcţională, legată probabil de dezvoltarea mai tîrzie a acestui sistem de relaţii cu mediul, atît pe plan ontogenetic, cît şi filogenetic — aşa după cum arată I. P. Pavlov.

B. *Modificările reacţiilor de diferenţiere* au fost studiate atît pentru reacţiile la stimulii din primul sistem, cît şi pentru cele la stimulii verbali (Tabel nr. 1).

TABEL 1
Erori de diferenţiere
(Cifre absolute)

Zilele	Primul sistem de semnalizare		Al doilea sistem de semnalizare	
L	4	0	3	6
M	2	5	8	4
M	2	8	1	5
J	3	5	0	11
V	1	11	5	6
S	2	10	3	11
Total	14	39	20	43
	înaintea activit. la clasă	după activitatea la clasă	înaintea activit. la clasă	după activitatea la clasă

Numărul erorilor de diferenţiere făcute în experienţele de la sfîrşitul activităţii la clasă, este de 2—3 ori mai mare decît în experienţele de la începutul activităţii. In zilele în care elevii au fost examinaţi după 4—5 ore de lucru, numărul de greşeli de diferenţiere găsit e foarte mic sau 0; după 6 ore de activitate, acest număr creşte evident.

Procesele de diferenţiere sînt un element fundamental în funcţie de analiza şi sinteza corticală. Asimilarea cunoştinţelor noi de către elevi în şcoală are la bază tocmai această funcţie analitico-sintetică, intelectuală, iar calitatea procesului de asimilare este strîns legată de o normală desfăşurare a funcţiei de analiză şi sinteză corticală.

Trebuie subliniat că, dacă această perturbare apare atît de intensă în legătură cu diferenţierea — relativ simplă — a unor stimuli foarte puţin complecşi, cum ar fi diferenţierea unei culori în funcţie de nuanţă şi a unui adjectiv de un substantiv, cu atît mai mult este de presupus că perturbările sînt mult mai puternice în domeniul diferenţierilor complicate, aşa cum e cazul în domeniul obiectelor de învăţămînt cu un bogat conţinut abstract.

C. *Variaţiile intensităţii reacţiei motorii* la grupul de elevi studiat au arătat că răspunsul elevilor la stimulii studiaţi de noi se modifică la amiază, în comparaţie cu experienţele de dimineaţă (grafic nr. 3).

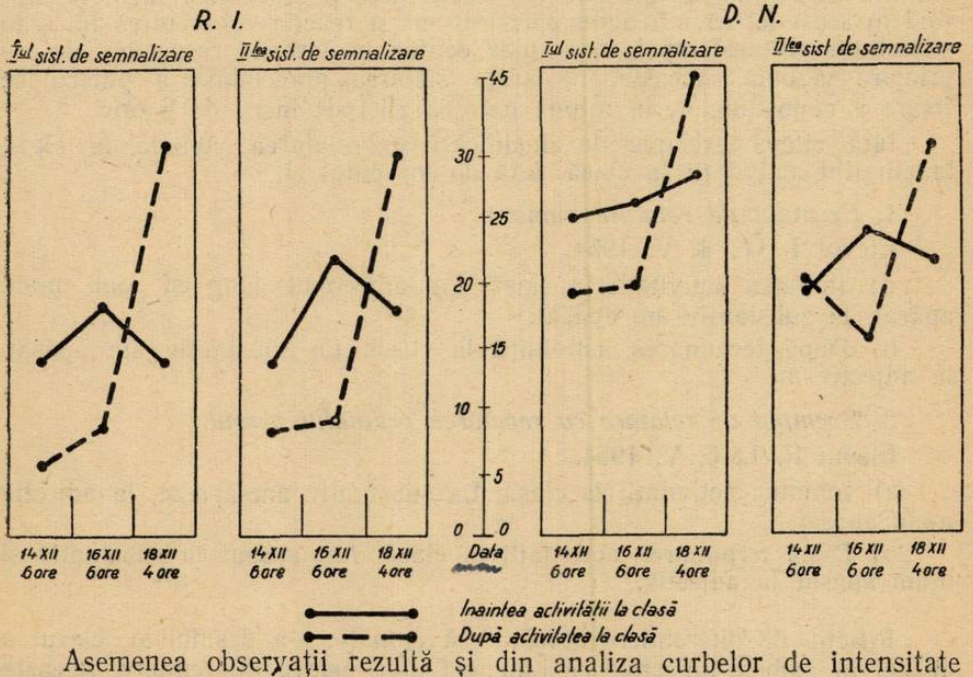
Din analiza acestui grafic, rezultă că elevul R.I., în ziua de 14 XII. 1954 înainte de activitatea la clasă, la stimulii (nuanţe de lumină colorată) pentru primul sistem de semnalizare, răspunde prin apăsare pe buton care se înscriu pe hîrtia kimografului, ajungîndu-se în medie pînă la 15 mm. După 6 ore de activitate la clasă, intensitatea reacţiei motorii scade la 5 mm.

Același elev, examinat la 18 XII. 1954, înainte de activitatea la clasă prezintă o intensitate a reacției motorii, în medie de 15 mm; după 4 ore de activitate la clasă intensitatea apăsării crește depășind 30 mm.

La stimulii pentru al doilea sistem de semnalizare (cuvîntul scris), elevul R.I. reacționează cu intensități care variază în funcție de numărul de ore prevăzut în orarul zilei respective, în mod similar cu fenomenele care au fost descrise în legătură cu răspunsurile motorii la stimulii pentru primul sistem de semnalizare.

GRAFIC 3

VARIAȚIILE INTENSITĂȚII REACȚIEI MOTORII IN FUNCȚIE DE LUNGIMEA PROGRAMULUI ȘCOLAR



Asemenea observații rezultă și din analiza curbelor de intensitate a reacțiilor elevului D.N., din același grafic.

În general intensitatea reacției motorii scade la sfîrșitul activității la clasă față de dimineață, iar această scădere este evident pentru toate zilele cu activitate de 6 ore, fără excepție.

Cînd elevii au fost examinați după 4 ore de lucru se obține o intensitate crescută a reacției motorii, față de dimineață.

Noi interpretăm scăderea intensității reacției motorii în experiențele făcute după 6 ore de lucru la clasă, că s-ar datora difuzării inhibiției de protecție pe suprafața corticală și pătrunderii fenomenelor de inhibiție și în domeniul analizatorului motor.

Acest fapt ne atrage atenția asupra intensității proceselor de oboseală care apar la elevii din clasa a VIII-a și a IX-a, în condițiile unei activități de 6 ore pe zi.

D. Am menționat că s-au înregistrat relatările elevului asupra experienței în care a lucrat. Aceste relatări pun pe elev în situația de a

transpune în exprimare verbală legătura dintre stimulii percepuți și reacția săvîrșită, ceea ce presupune o normală funcționare a mecanismelor reflexe din sistemul verbal de semnalizare și o nestînjenită trecere a proceselor de conectare din primul în cel de-al doilea sistem de semnalizare.

Se poate menționa că în experiențele de dimineață, elevii relatau liniștiți ce au văzut și au făcut în timpul experiențelor; la amiază aceste relatări se făceau în mod sumar și corect, sau ele se făceau incorect, ne mai înfățișînd fidel ceea ce s-a întîmplat în timpul desfășurării experimentului. De multe ori, elevul relata repetînd automat ordinul verbal, arătînd adică ceea ce ar fi trebuit să se întîmple în timpul experienței, omițînd să semnaleze greșelile de diferențiere pe care le-a făcut și arătînd în acest fel că atît actul perceptiv cît și reacția consecutivă lui s-au reflectat foarte estompat, sau chiar confuz în formele respective de exprimare verbală. Aceasta, ne arată slăbirea apreciabilă a puterii de fixare a cunoștințelor, în ultima parte a zilei de lucru de 6 ore.

Iată cîteva exemple de modificări în relatarea verbală la elevi, la sfîrșitul activității la clasă, față de începutul ei.

1. *Exemplu de relatare sumară.*

Elevul I. G., 4. V. 1954.

a) Înaintea activității la clasă. La adjectivul lung și slab n-am apăsat, la substantiv am apăsat.

b) După terminarea activității la clasă. La substantiv am apăsat, la adjectiv nu.

2. *Exemplu de relatare cu repetarea ordinului verbal.*

Elevul R. I., 6. V. 1954.

a) Înaintea activității la clasă. La substantiv am apăsat, la adjectiv n-am apăsat.

b) După terminarea activității la clasă. Am apăsat la substantiv și n-am apăsat la adjectiv.

Reacția de diferențiere a fost însă eronată, s-a desinhibat, elevul a apăsat la ambele adjective ce i-au fost date pentru diferențiere. Această eroare nu s-a reflectat însă în relatarea verbală, ca și cum vechea legătură determinată de ordinul verbal între reacția și întărirea verbală se impune, cu toate că elevul nu a mai reacționat conform instrucției verbale.

Acest lucru ar dovedi apariția unui grad crescut de inerție a proceselor și de tulburare a legăturilor dintre primul și cel de-al doilea sistem de semnalizare, arată L. S. Bogacenko și V. K. Faddeeva [1].

Se semnalează de asemenea la unii elevi din clasa a VIII-a și a IX-a, după 6 ore de activitate la clasă, unele manifestări în care elevul afirmă că a acționat invers, decît a făcut în realitate.

[1] *L. S. Bogacenko* și *V. K. Faddeeva* · Particularitățile tipologice ale activității nervoase superioare așa cum reiese din datele cercetărilor experimentale asupra funcției de conectare și asupra interacțiunii dintre primul și cel de-al doilea sistem de semnalizare la copii. Analele Romîno-Sovietice, seria Pedagogie-Psihologie, nr. 3/1954.

3. *Exemplu de relatare fazică.*

Elevul D. N., 6. V. 1954.

a) Înaintea activității la clasă. La culoarea deschisă n-am apăsat; la cea închisă am apăsat.

b) La sfîrșitul activității la clasă. La albastru deschis am apăsat; la albastru închis nu.

Relatări de această formă ar putea să indice apariția și dezvoltarea unor stări fizice avansate în funcționalitatea corticală, iar apariția lor la sfîrșitul zilei de sîmbătă, sau după o zi cu un orar încărcat de muncă școlară, poate fi pus în legătură cu supraîncărcarea elevilor.

De asemenea, e de semnalat faptul, că numărul de relatări greșite la experiențele legate de primul sistem de semnalizare (la sfîrșitul activității la clasă) sînt mult mai numeroase, decît pentru al doilea sistem de semnalizare. Este evidentă, deci, perturbarea mai profundă a relațiilor dintre cele două sisteme de semnalizare, în special în transmiterea în cel de-al doilea sistem de semnalizare, a ceea ce se întîmplă în primul sistem de semnalizare.

Toate aceste modificări în reactivitatea neurocorticală a elevilor cercetați au o dublă importanță. Din punct de vedere medical-igienic, ele demonstrează că activitatea la clasă, de 6 ore zilnic, solicită la maximum posibilitățile organismului copiilor, producînd modificări serioase în dinamica funcțiilor corticale. Acestea pot duce cu timpul la o dezvoltare fizică nesatisfăcătoare, iar pe de altă parte la o scădere a rezistenței la îmbolnăvire a elevilor.

În același timp, aceste modificări funcționale cortico-nervoase, pot influența și bunul mers al muncii pedagogice; apariția inhibiției supraliminare, duce la o scădere a posibilităților elevilor de a se concentra, de a înregistra și de a asimila cunoștințele noi ce se predau și de a reda corect verbal ceea ce se fixează prin învățare.

Supraîncărcarea elevilor cu o activitate care nu respectă cerințele igienice și pedagogice, duce la o scădere netă a randamentului de muncă a elevului, prin perturbarea profundă a proceselor de analiză și sinteză corticală, procese deosebit de necesare bunei desfășurări a procesului instructiv-educativ din școlile noastre.

REALIZĂRI OBȚINUTE ÎN ACTIVITATEA CU ELEVII PE TERENUL ȘCOLAR EXPERIMENTAL

EMILIAN FOTI
profesor la școala de 7 ani Titu-tîrg, regiunea București

Directivele Congresului al II-lea al P.M.R. cu privire la cel de-al doilea plan cincinal de dezvoltare a economiei naționale pe anii 1956—1960 au pus în fața școlii noastre și sarcina de a asigura cadre pentru agricultură cu o temeinică pregătire de specialitate.

Încă din august 1953, în plenara lărgită a C.C. al P.M.R. s-au arătat măsurile menite să lichideze cauzele care au dus la rămînerea în urmă a agriculturii față de dezvoltarea industriei și a ridicării nivelului de trai al poporului muncitor.

În acest scop Ministerul Învățămîntului a luat o serie de măsuri pentru traducerea în viață a acestor sarcini importante. În programele și manualele școlare de științe naturale s-a dat o mai mare atenție acelor teme la care se pot efectua lucrări practice legate de problemele agricole. Pe lîngă școlile din mediul rural și chiar pe lîngă școlile de la orașe care au condiții prielnice, au luat ființă terenuri școlare experimentale. De asemenea, în școli a luat o largă dezvoltare organizarea colțurilor vii și a laboratoarelor de științe naturale.

Avînd la îndemînă asemenea mijloace, învățătorii și profesorii de științe naturale pot să dea elevilor cunoștințe științifice despre creșterea și dezvoltarea principalelor plante de cultură, formîndu-le în același timp importante deprinderi de muncă agricolă. Mulți dintre elevii școlilor noastre vor deveni ingineri-agronomi, tehnicieni și agricultori pricepuți, capabili să conducă și să aplice metodele agrotehnice înaintate, contribuind astfel la dezvoltarea agriculturii socialiste din patria noastră.

Avînd în vedere caracterul realist științific al întregului nostru proces de învățămînt, ca profesor de științe naturale mi-am dat încă de mult timp seama că asemenea măsuri — de legare permanentă a teoriei de practică și în general a problemelor școlii de interesele generale ale statului nostru — corespund întru totul stadiului de dezvoltare economică în care se află țara noastră. De aceea, chiar la un an după reforma învățămîntului mi-am pus problema să organizez pe lîngă școală un teren de experiențe, cu ajutorul căruia să pot face o permanentă legătură dintre cunoștințele ce le predau în clasă și practica agricolă.

Deoarece școala la care am organizat pentru prima dată un asemenea teren de experiențe era în mediul rural — școala medie Fetești-gară, regiunea Constanța — am găsit cu multă ușurință locul și mijloacele

pentru organizarea terenului, precum şi înţelegerea deplină din partea conducerii şcolii şi a celorlalte cadre didactice.

Mi s-a repartizat o suprafaţă, în primul an, de 450 m^2, iar în anul următor de 900 m^2. Această suprafaţă am obţinut-o chiar în curtea şcolii, care era destul de mare. Terenul prezenta două avantaje : în primul rînd era deja împrejmuit din trei părţi şi, în afară de aceasta se situa în apropierea şcolii, condiţie importantă pentru organizarea cu uşurinţă a lucrărilor şi mobilizarea elevilor la lucrările practice.

Împrejmuirea şi amenajarea terenului le-am făcut cu ajutorul elevilor şi al părinţilor, pe care i-am convins asupra importanţei muncii pe acest teren.

De la început am întîmpinat greutăţi atît în ceea ce priveşte organizarea elevilor pentru lucrări, cît şi în desfăşurarea întregii activităţi pe terenul şcolar. În acea perioadă am simţit din plin mai ales lipsa materialului de îndrumare. Era şi explicabil, căci numărul terenurilor de experienţe de pe lîngă şcoli era încă prea mic pentru a se putea înjgheba o experienţă care să fie făcută cunoscută şi altora.

La început, activitatea elevilor a fost benevolă. Cu multă greutate am reuşit să antrenez cca. 20% din totalul elevilor şcolii la lucrările de pe terenul şcolar şi pe aceştia numai prin cercul de tineri naturalişti.

De la început mi-am pus problema atragerii în acest cerc a unui număr cît mai mare de elevi. Greu a fost pînă cînd au răsărit primele plante şi pînă cînd terenul de experienţe a îmbrăcat o haină mai frumoasă.

Rezultatele bune n-au întîrziat să iasă la iveală. O serie de elevi au dovedit interes pentru munca agricolă şi mulţi dintre ei au căpătat dragoste faţă de plante. De asemenea un stimulent în munca tinerilor naturalişti l-a constituit articolul şi fotografia din „Scînteia pionierilor", în care s-a vorbit despre realizările lor.

În urma acestui eveniment, mulţi elevi au cerut să fie înscrişi în cerc. De data aceasta însă pretenţiile noastre faţă de ei au crescut. Nu putea să devină membru al cercului de tineri naturalişti decît acel elev care nu avea nici o notă mai mică de 3 şi nici o abatere de la disciplina şcolară. În felul acesta am reuşit să îmbunătăţim calitatea membrilor din cerc şi să ridicăm în acelaşi timp prestigiul muncii noastre.

În anii care au urmat şi mai ales în urma plenarei lărgite a C.C. al P.M.R. din august 1953 şi a apariţiei, în 1954, a Proiectului de Directive al celui de-al II-lea Congres al partidului, cu privire la dezvoltarea agriculturii în următorii 2—3 ani, munca pe terenul şcolar a căpătat o nouă orientare şi a fost privită cu seriozitatea cuvenită, nu numai de către profesorul de ştiinţele naturii, dar şi de conducerea şcolii şi de celelalte cadre didactice. De data aceasta, avînd la îndemînă materiale de îndrumare a acestei munci, elaborate de Ministerul Învăţămîntului, activitatea pe terenul şcolar a căpătat o orientare principial nouă.

Activitatea aceasta am continuat-o însă, începînd cu anul şcolar 1954—1955 la şcoala de 7 ani din Titu-tîrg (regiunea Bucureşti).

Avînd experienţa anilor trecuţi, în noile condiţii am căutat să dau muncii pe terenul şcolar la clasele V—VII şi un caracter de obligativitate în această privinţă, coordonînd munca de pe teren cu cea de la clasă.

Deşi lecţiile la clasă, predate teoretic, erau terminate în ansamblu, căutam totdeauna să las la copii impresia că lecţia respectivă va fi completată cu lucrări practice pe terenul de experienţă. Astfel, explicînd în clasă elevilor altoirea, cu toate că folosisem întreg materialul didactic necesar, de asemenea şi desenele cu creta colorată pe tablă, — la sfîrşitul lecţiei am spus elevilor că „vom altoi vinete pe roşii" pe terenul de experienţe. Prin asemenea procedee, interesul elevilor pentru lucrările practice creştea din ce în ce mai mult.

În vederea desfăşurării activităţii pe terenul şcolar am împărţit elevii pe brigăzi şi echipe, folosind sistemul de organizare din G.A.C. şi G.A.S. O brigadă reprezintă de obicei o clasă. Exemplu: clasa a V-a A forma brigada nr. 1, clasa a V-a B brigada nr. 2 etc. Fiecare brigadă avea mai multe echipe, o echipă fiind compusă din 4—5 elevi.

Atît în cadrul cercului „tinerilor naturalişti" din Feteşti-gară, cît şi în cadrul activităţii obligatorii la Titu-tîrg, activitatea pe terenul şcolar s-a desfăşurat conform unui program săptămînal. Odată pe săptămînă, timp de 2 ore, venea rîndul unei brigăzi (clase) să lucreze pe terenul de experienţă. La întocmirea acestui program am căutat să evit supraîncărcarea elevilor. Am ţinut seama la fiecare clasă de caracterul obiectelor de învăţămînt repartizate pe zilele unei săptămîni. Chiar şi în timpul examenelor de sfîrşit de an, am urmărit ca activitatea pe terenul de experienţe să nu înceteze, avînd totuşi o deosebită grijă ca aceasta să nu stingherească nici pregătirea elevilor.

De asemenea, în perioada lucrărilor de control de la sfîrşitul fiecărui pătrar, am căutat să schimb programul săptămînal conform noilor cerinţe. De obicei, lucrările de control le-am stabilit într-un consiliu pedagogic cu 2—3 săptămîni înainte. Cunoscînd programarea lucrărilor de control, am căutat ca în perioada respectivă, activitatea pe terenul de experienţe să se facă fie în ziua cînd a avut loc lucrarea de control, sau cu 2—3 zile înainte de ţinerea ei. Am făcut tot posibilul ca înaintea fiecărei lucrări de control elevii să aibă timp suficient de pregătire.

În anul şcolar 1954—1955, la şcoala de 7 ani din Titu-tîrg am avut cîte două clase paralele la clasele V—VII, în total şase clase. Astfel în fiecare zi din săptămînă venea rîndul unei clase să lucreze pe terenul de experienţă. Anul acesta avem numai la o clasă două serii paralele, deci 4 serii din clasele V—VII. Clasele au în medie cîte 36 elevi fiecare. Pentru ca activitatea pe terenul de experienţe să se desfăşoare zilnic, am divizat clasa a V-a şi a VII-a în cîte două brigăzi. Am făcut aceasta, deoarece munca pe terenul de experienţe, dacă se întrerupe o zi sau două, poate pricinui neajunsuri serioase plantelor cultivate, iar experienţele ce se execută pot fi compromise.

La începutul activităţii la Feteşti-gară, nu obişnuiam să notez zilnic prezenţa elevilor şi nici lucrările ce s-au efectuat pe terenul de experienţe. De multe ori elevii mă întrebau la sfîrşitul activităţii dacă în ziua respectivă am făcut apelul şi dacă am consemnat ceea ce au lucrat. S-a întîmplat ca unii mai îndrăzneţi, la sfîrşitul activităţii dintr-o zi oarecare, să-mi întindă din proprie iniţiativă lista elevilor prezenţi la activitate. Acest fapt m-a făcut să mă gîndesc mai serios asupra necesităţii eviden-

ţei lucrărilor. Ulterior am întocmit un caiet pentru evidenţa frecvenţei şi a activităţii desfăşurate. În caiet fiecare brigadă avea un număr de file rezervate. Zilnic, în dreptul fiecărui elev prezent la activitate, însemnam prezenţa, iar în dreptul datei consemnam tot ceea ce lucrau elevii pe terenul de experienţe în ziua respectivă. În felul acesta am reuşit să obţin o evidenţă clară, atît a frecvenţei cît şi a muncii desfăşurate. O asemenea evidenţă mi-a folosit mult, puteam şti precis la ce activităţi n-a participat un elev şi ce lacune ar putea să aibă. De asemenea, această evidenţă mi-a folosit să evit ca o brigadă să execute de două ori aceeaşi lucrare.

Activitatea pe terenul de experienţe are şi un însemnat rol educativ. Chiar elevilor din clasele I—IV li se poate dezvolta interesul pentru cultivarea şi îngrijirea plantelor.

La Feteşti-gară, unde elevii activau în mod benevol pe terenul de experienţe, încadraţi în cercul tinerilor naturalişti, n-am putut antrena şi elevii claselor I—IV.

În timpul vacanţei însă, în cadrul taberei de curte, aceşti elevi au început şi ei să activeze în diferite cercuri. Cei ce făceau parte din cercul tinerilor naturalişti executau pe terenul de experienţe diferite lucrări uşoare, potrivite puterii lor fizice: pliveau straturile, alegeau spicele, selecţionau seminţele etc.

La Titu-tîrg, începînd cu anul şcolar 1954—1955 activitatea pe terenul de experienţe devenind obligatorie (fiind trecută şi în programa şcolară pentru clasele I—IV), am căutat ca, în colaborare cu învăţătorii acestor clase, să precizăm lucrările practice ce ar corespunde puterii elevilor mici. Din lipsa unei suprafeţe de teren mai mari, pe care să se poată organiza lucrări speciale pentru elevii cei mici, activitatea lor s-a desfăşurat sporadic, rezumîndu-se doar la ajutorul pe care l-au dat celor mai mari la diferite munci.

O asemenea suprafaţă de teren, corespunzătoare acestor cerinţe, va fi amenajată în primăvara anului 1956, deoarece cu sprijinul Sfatului popular din localitate s-a putut obţine un teren în apropierea şcolii, care nu era încă folosit. Terenul respectiv va fi folosit atît pentru satisfacerea cerinţelor claselor I—IV cît şi pentru extinderea unor experienţe practice cu elevii claselor V—VII, în cultura mare. Extinderea pe o suprafaţă mai mare a diferitelor experienţe este necesară nu numai ca faptă în sine, dar şi pentru a pregăti elevii claselor V—VII să poată aplica în gospodăria părinţilor cele învăţate pe terenul de experienţe al şcolii. Pe noul teren, fiecare din clasele I—IV va avea o parcelă proprie. Mărimea parcelelor va fi în concordanţă cu volumul lucrărilor ce se vor efectua cu fiecare clasă în parte.

★

După ce terenul a fost pregătit şi am organizat brigăzile şi echipele, împreună cu colectivul de conducere am întocmit:

— planul de cultură al terenului împărţit pe parcele şi straturi, şi

— planul de lucrări pe luni şi anotimpuri, (vezi anexa).

La întocmirea planului de cultură al terenului de experienţe am ţinut seama de forma întregului teren şi de specificul localităţii. Astfel, la Feteşti-gară terenul de experienţe, în primul an de activitate a fost îm-

părţit în 3 parcele ; în anii următori suprafaţa mărindu-se, terenul a fost împărţit în 4 parcele. La şcoala din Titu-tîrg, în primul an de activitate terenul a fost împărţit în 5 parcele ; în anul următor, adăugîndu-se încă o suprafaţă dreptunghiulară, terenul a fost împărţit în 6 parcele. Am căutat, la ambele şcoli, ca terenurile să aibă în centru un careu de 6 m² unde am instalat o masă cu bănci, pentru ca elevii să poată efectua aici diferite lucrări.

Participarea elevilor la împărţirea terenului de experienţe pe parcele, şi apoi parcelele pe straturi, le-a concretizat noţiunea de „pichetare". La pichetarea terenului de experienţe, elevii au fost lăsaţi să aplice toate cunoştinţele lor de geometrie, aritmetică etc.

La întocmirea planului de cultură am mai ţinut seamă şi de specificul localităţii. Localitatea Feteşti-gară este situată în inima Bărăganului, este o regiune cerealiferă. Localitatea Titu-tîrg este situată într-o regiune legumicolă. De aceea, pe terenul şcolii din Feteşti-gară am prevăzut în planul de cultură cultivarea de cereale şi aplicarea diferitelor metode agrotehnice noi. Paralel cu aceasta, ne-am propus să cultivăm bumbac, orez, cartofi, varză etc., adică tocmai ceea ce căutau agronomii şi inginerii să extindă în cultura mare în rîndul populaţiei din regiune. La Titu-tîrg am pus accentul pe cultura legumelor şi aplicarea diferitelor metode agrotehnice, iar paralel cu aceasta şi cultivarea cerealelor, tocmai ceea ce se urmărea de către secţia agricolă raională.

La întocmirea planului de cultură al terenului am avut în vedere că ceea ce se va cultiva va trebui să intereseze nu numai pe copii, ci şi pe adulţi. În afară de aceasta am inclus în planul de cultură cultivarea diferitelor plante despre care elevii învăţau în clasă.

Fiecare parcelă a fost împărţită în straturi de cîte 1 m², iar între ele au fost lăsate cărări late de 25 cm. În plan a fost marcat şi locul unde trebuiau instalate răsadniţa caldă şi cea rece. După întocmirea planului de cultură general al terenului, am trecut la întocmirea planului de cultură pe parcele în parte, stabilind ce se va semăna în fiecare strat. Şi aci a precumpănit specificul localităţii.

În ambele localităţi am semănat pe o parcelă cereale de toamnă ; dar spre deosebire de cea de la Titu-tîrg, unde am căutat să popularizez mai mult cereale şi să determin soiul potrivit pentru condiţiile climaterice, la Feteşti-gară am căutat prin cultivarea cerealelor să popularizez diferite metode agrotehnice înaintate şi să cercetăm modul cum ar putea acestea să producă cît mai mult la hectar. Întocmind planul de cultură al terenului de experienţe pe parcele, am stabilit ce trebuie să cultivăm. Acest plan l-am împărţit pe anotimpuri şi luni — după modelul calendarului agricol lunar.

Activitatea pe un teren de experienţe începe odată cu înfiinţarea sa şi se continuă în tot timpul anului. Lucrările pe terenul şcolar nu trebuie să se întrerupă decît în cazul desfiinţării lui.

★

Spre deosebire de anul trecut, activitatea pe terenul şcolar din toamna anului 1955 la şcoala Titu-tîrg a pornit pe un drum bun chiar din luna septembrie, deoarece în afară de mici reparaţii şi amenajări, terenul de

experienţe era deja pregătit. Spre deosebire de anul trecut, cînd ne-am preocupat mai mult de lucrările de amenajare a terenului de experienţe, anul acesta ne-am format şi planuri de cultură pentru parcela cerealelor de toamnă şi un plan pentru parcela plantelor furajere şi medicinale, care în parte trebuiau semănate tot toamna. Aceste planuri de cultură s-au întocmit pe baza programei de botanică de la clasele V—VI, care prevede însuşirea de către elevi a unor anumite cunoştinţe despre plante şi a metodelor învăţaţilor sovietici I. V. Miciurin, T. D. Lîsenko şi V. L. Wiliams

Astfel, lecţiile despre folosirea îngrăşămintelor, cultura solului, solul cu structură şi fără structură, cerealele de toamnă, asolamentul etc., prevăzute pentru clasa a VI-a, şi lecţiile despre semănat, îngrăşăminte, condiţiile necesare încolţirii seminţelor etc., pentru clasa a V-a, le-am efectuat cu elevii pe terenul de experienţe al şcolii. Unele din aceste teme le-am efectuat înainte de a fi predate teoretic la clasă, altele după. Şi într-un caz şi în altul, am urmărit ca elevii să-şi însuşească cît mai multe cunoştinţe. De exemplu, pregătind parcela de toamnă pentru semănături, executînd cu elevii săpatul şi fărîmiţarea cu grebla a bulgărilor de pămînt, am introdus prin explicaţiile survenite în decursul lucrării, noţiuni cu care elevii clasei a VI-a trebuiau să facă cunoştinţă abia în lecţiile viitoare. De asemenea, la aceeaşi lucrare, executată cu clasa a V-a, am căutat să introduc în discuţie noţiunile de humus, îngrăşămînt etc., noţiuni cu care elevii trebuiau de asemenea să ia contact în lecţiile viitoare la clasă. Predînd apoi în clasă lecţia despre solul cu structură şi fără structură, elevii erau familiarizaţi bine cu anumite cunoştinţe şi ca atare lecţia a fost mai mult o sistematizare a cunoştinţelor căpătate deja pe terenul de experienţe.

Cu elevii clasei a VII-a, care învăţaseră despre aceste lucruri în anii anteriori, în timpul lucrărilor am căutat să leg o discuţie care tocmai privea : glomerulele, solul, refacerea structurii solului, asolamentul etc.

Anul acesta am desfăşurat pe terenul şcolar şi lecţii de comunicare a noilor cunoştinţe. Astfel, la clasa a VI-a am predat lecţia „Cultura plantelor furajere". Trebuia să arăt elevilor ce plante furajere sînt folosite pentru refacerea structurii solului, cum rădăcinile acestor plante furajere furnizează humusul şi calcarul necesar formării glomerulelor. Pe parcela respectivă a terenului nostru de experienţe aveam semănate încă din anul trecut diferite plante furajere. În ziua cînd aveam planificată această lecţie am dus elevii pe terenul şcolar, aşezîndu-i în careu în jurul parcelei cu plante furajere. Lecţia s-a desfăşurat ca şi în clasă, numai că am fost mult mai atent să menţin mereu trează atenţia elevilor la cele ce se discută. Lecţia care a premers lecţiei noastre a avut ca temă „Solul cu structură şi fără structură".

Prin diferite întrebări am verificat cunoştinţele elevilor în legătură cu lecţia veche şi în acelaşi timp am pregătit legătura cu lecţia nouă. Elevii răspundeau în mod obişnuit. Ei dau răspuns explicîndu-mi ce este solul, cum trebuie să fie solul cu structură şi cum este cel fără structură. Aici însă elevii au putut da exemple — spre deosebire de clasă — de solul

cu structură, arătînd pămîntul cu bulgăraşi de pe arătura parcelei învecinate şi solul fără structură, sub forma de praf.

La predarea noilor cunoştinţe, am procedat ca şi în clasă, numai că am folosit ca material didactic plantele care se găseau în stare naturală în faţa noastră. Astfel elevii au cunoscut plante furajere cu rădăcini stufoase, ca pirul crestat, obsiga, păişul de livezi, iarba murgului, timoftica, care prin putrezirea rădăcinilor îmbogăţesc solul cu humus; de asemenea, au cunoscut importanţa plantelor furajere leguminoase ca trifoiul, lucerna, sparceta etc., care prin rădăcinile lor lungi absorb din adîncime calciul necesar cimentării glomerulelor. Pentru aceasta am pus pe un elev să smulgă o tufă de pir crestat şi să dezgroape o tufă de lucernă. Trecîndu-le din mînă în mînă, elevii au putut să vadă caracteristicile rădăcinilor şi bulgăraşii de pămînt care s-au format în jurul rădăcinilor, bulgăraşi care sînt glomerulele în formare. În fixarea cunoştinţelor, elevii singuri au arătat că acum înţeleg de ce la G.A.C. „Dezrobirea muncii" din localitate, pe tarlaua unde a fost însămînţat porumbul, s-a semănat un amestec de plante furajere. Lecţia s-a desfăşurat în condiţii bune, cunoştinţele predate cu această ocazie au fost temeinic însuşite.

Cunoştinţele predate la lecţii, fie la cele din clasă, fie la cele de pe teren — am căutat să le leg de practică prin anumite lucrări pe teren. De aceea, în planul de cultură am prevăzut tocmai acele lucrări care au legătură directă cu cunoştinţele cuprinse în programe şi manuale.

Astfel, pentru a putea să arăt elevilor cum se aplică practic anumite metode ale lui T. D. Lîsenko — despre care se vorbeşte în manual — am prevăzut în planul de cultură al parcelei cerealelor de toamnă semănarea diferitelor cereale de toamnă. Seminţele pentru aceste cereale le-am procurat — cînd eram la Feteşti-gară — de la staţiunea experimentală I.C.A.R., Mărculeşti, raionul Feteşti, regiunea Constanţa.

Alte lucrări importante pe care le-am făcut cu elevii au fost în legătură cu transformarea grîului de primăvară (Marguis şi Arnăut de Nemerci) în grîu de toamnă, lucrări începute cu elevii şcolii din Feteşti-gară în toamna anului 1953 şi continuate cu elevii şcolii din Titu-tîrg.

Anul trecut am primit de la Institutul de cercetări agronomice din Bucureşti seminţe de plante furajere. Din seminţele obţinute am dat şi altor şcoli din raionul Răcari, ca Săbăreni, Gîlcuţa, Răcari etc.

Pentru a arăta elevilor că sînt mai multe soiuri de grîu, de secară şi orz şi pentru a studia deosebirile ce există între aceste soiuri, în toamna anului trecut (1954), ca şi în toamna anului acesta am semănat mai multe soiuri de grîu de toamnă: Odvoş 241, Tg. Frumos 16, Bărăgan 77, A-15 etc.; mai multe soiuri de orz — Cenad 395, orz golaş P 1 D şi secara Petcus. De asemenea, acest fapt a avut o deosebită importanţă pentru popularizarea în rîndul populaţiei din localitate a diferitelor soiuri de cereale, care s-ar dezvolta bine în condiţiile climaterice specifice localităţii.

După un an am şi obţinut unele rezultate pozitive şi anume am determinat că soiurile de grîu Tîrgul-Frumos 16 şi Odvoş 241 se comportă mult mai bine în localitate decît soiurile Bărăgan 77 şi A 15 — soiuri care sînt cultivate pe suprafeţe mari în localitate şi care nu dau tocmai rezultate bune din cauză că aceste soiuri au fost crescute pentru regiuni sece-

toase şi nu pentru o climă mai umedă cum este cea din localitatea Titu. Secţia agricolă a raionului Răcari, studiind rezultatele obţinute, încearcă să aplice cele constatate şi să extindă cultura soiurilor de grîu prielnice localităţii noastre.

În afară de cultura acestor cereale, am căutat anul acesta să semăn cu elevii, pe cîteva straturi, grîu pe care cîţiva cetăţeni îl seamănă în cultura mare. Pentru aceasta, am cerut elevilor ai căror părinţi sînt fruntaşi ai recoltelor bogate să aducă la şcoală cîte un pumn de grîu din care părinţii lor vor semăna pe suprafaţă mare. Grîul adus de eleva P. I. din clasa a VI-a B a fost semănat în rînduri încrucişate, iar grîul adus de elevii P. C. din clasa a VI-a A şi N. C. din clasa a V-a A — în rînduri obişnuite. Aceste trei straturi au fost date spre îngrijire elevilor al căror grîu a fost semănat. Ca să antrenez însă şi pe ceilalţi elevi să observe plantele semănate, am întocmit fişe de observaţie pentru fiecare strat în parte.

În afară de diferite momente importante în viaţa plantei ca: semănatul, încolţirea, înflorirea, fructificarea şi recoltarea, care se notează în fişă, elevul căruia i s-a încredinţat stratul observă culoarea, măsoară înălţimea, numără frunzele etc. Toate observaţiile se trec în fişă o singură dată pe săptămînă, deoarece abia după un interval de 6—7 zile se pot observa diferenţierile. După ce planta a fost recoltată, pe baza observaţiilor săptămînale se pot trage anumite concluzii în ansamblu despre planta respectivă în comparaţie cu altele, concluzii care au mare însemnătate pentru determinarea soiurilor de plante specifice localităţii.

Paralel cu observaţiile asupra plantelor, toamna se desfăşoară şi lucrările de întreţinere a plantelor. Atît la şcoala din Feteşti-gară, cît şi la Titu-tîrg, întreţinerea fiecărui strat era dată în sarcina elevului care făcea observaţiile asupra plantelor de pe stratul respectiv. Am observat în felul acesta că în elev se dezvoltă simţul răspunderii, fiecare elev vrea ca stratul său să nu fie cu nimic mai prejos decît al colegului său. Îngrijind plantele, plivindu-le, prăşindu-le etc., elevii capătă o dragoste deosebită pentru plante, pentru munca în agricultură.

Plantele care erau considerate de mulţi elevi, la început, ca lipsite de viaţă, ca ceva ce poate fi călcat în picioare, rupt şi distrus, după un timp oarecare de activitate pe terenul de experienţe încep să fie respectate, considerate ca vietăţi.

★

Chiar pe timp nefavorabil, activitatea pe terenul şcolar nu încetează, ea capătă forma activităţii de cameră. Anul trecut, la şcoala de la Titu-tîrg, lipsind o cameră care ar fi putut fi amenajată ca laborator şi muzeu, activitatea s-a desfăşurat într-o sală de clasă liberă, după amiază. Anul acesta am obţinut o cameră pe care am amenajat-o ca laborator şi muzeu de ştiinţe naturale. Aci elevii sortează materialul strîns încă din vară de pe terenul de experienţe, selecţionează seminţele recoltate şi se citesc cărţi despre viaţa marilor naturalişti. Iarna trecută elevii au citit cărţile „Marele transformator al naturii", „Împărăţia verde", „Duşmanii plantelor" etc. Prin aceste lecturi elevii îşi îmbogăţesc cunoştinţele din domeniul ştiinţelor naturale.

Iarna aceasta, în laboratorul nostru am amenajat şi un colţ al naturii vii. Înfiinţarea acestui colţ era foarte necesară pentru continuarea unor lucrări începute pe teren. Astfel, plantele care au fost altoite sau încrucişate, în condiţiile de cameră continuă să se dezvolte. Multe dintre ele au flori, altele încep să fructifice. La începutul lunii noiembrie, colţul viu al şcolii noastre numără peste 30 de ghivece cu diferite plante. Elevii îngrijesc cu multă dragoste aceste plante, le udă, şterg frunzele şi observă dezvoltarea lor continuă. Pentru o mai bună îngrijire şi observare, fiecare elev răspunde de cîte un ghiveci. Eleva G. D. din clasa a VII-a vine zilnic în laborator. În fiecare zi ea îşi întoarce planta de care răspunde, cu altă parte spre lumină. Planta ei — o vînătă altoită pe roşie — în comparaţie cu celelalte plante se dezvoltă mult mai bine. Am căutat să îndemn şi pe ceilalţi elevi să facă acelaşi lucru cu plantele lor.

În general activitatea din timpul iernii la colţul viu al naturii constă din lucrări pregătitoare muncii de primăvară pe terenul şcolar. Anul trecut în ianuarie, împreună cu elevii am pus la iarovizat 7 soiuri de seminţe de cereale: grîu nr. 77, Tg. Frumos 16, Odvoş 241 şi A—15; orz Cenad 395; secară Petcus şi secară X. Neavînd încă un laborator unde să executăm lucrările de iarovizare în condiţii mai bune, pentru faza întîi de iarovizare, cînd seminţele se umectează şi se ţin la căldură, am folosit cancelaria şcolii. Pentru faza a doua de iarovizare, cînd seminţele trebuie ţinute un timp mai îndelungat la temperatura scăzută, de 0°, am folosit un dulap vechi de pe coridorul şcolii — pe coridor de obicei temperatura era destul de scăzută. Cînd temperatura creştea, am luat borcanele cu seminţe, le-am pus într-o cutie de lemn mai mare şi am băgat-o în zăpadă. Operaţia de iarovizare ne-a reuşit. Seminţele au încolţit la timp şi au fructificat mai bine decît cele semănate toamna.

Spre sfîrşitul iernii am construit o răsadniţă caldă, am confecţionat circa 25 ghivece din scînduri, 2 germinatoare pentru constatarea puterii de încolţire a seminţelor, o masă şi băncuţe pentru careul din centrul terenului de experienţe.

În a doua jumătate a lunii februarie am ieşit cu toţii pe terenul de experienţe să instalăm răsadniţa. Pentru aceasta, am săpat cu elevii o groapă adîncă de 1 m. Am folosit bălegar de cal, care prin fermentare produce căldură, iar în loc de mraniţă am folosit turbă pe care ne-a dat-o Sfatul Popular. După o săptămînă, am semănat seminţele pe care elevii le selecţionaseră cu mult înainte.

Despre munca lor, elevii au povestit „Scînteii pionierilor“ prin articolul „Răsadniţa noastră“ din nr. 20/1955.

★

Cele mai plăcute lucrări pe terenul de experienţe se desfăşoară primăvara. Eram nerăbdători să punem în aplicare ceea ce ne planificasem încă din iarnă. În primul rînd am instalat masa şi băncile pe care le confecţionasem în decursul iernii şi am reînceput observaţiile asupra plantelor semănate toamna.

Îndată ce timpul a devenit favorabil, împreună cu colectivul de elevi, am însămînţat şi celelalte parcele cu diferite plante: zarzavaturi şi

cereale de primăvară, pe baza planurilor de cultură pentru fiecare parcelă în parte. O parte din seminţele necesare le aveam din anul precedent, altele le-am obţinut de la Institutul de cercetări agronomice.

Însămînţarea am făcut-o pe etape, mai întîi plantele timpurii, apoi pe cele care cereau un pămînt mai bine încălzit şi erau mai puţin rezistente la nopţile răcoroase de la începutul primăverii. Semănînd cu elevii diferite plante, discutam cu ei despre muncile părinţilor lor pe ogoare. Prin elevi, am reuşit să lămurim pe mulţi locuitori ai comunei noastre ca să semene la timp.

Pentru popularizarea metodelor înaintate agrotehnice sovietice am făcut şi în primăvară diferite experienţe cu plantele. Pentru a putea demonstra avantajele metodei iarovizării, în ziua cînd am semănat cerealele iarovizate, din acelaşi soi am semănat ca martor seminţe neiarovizate. Pe o altă parcelă am semănat porumb în cuiburi dispuse în pătrat. Această experienţă trebuia extinsă şi în agricultura mare după îndemnul tehnicienilor şi inginerilor agronomi. Şi aici am căutat să sprijin acţiunea folosind influenţa copiilor asupra părinţilor.

Cu ocazia transplantării răsadurilor în răsadniţa rece şi apoi pe parcela de zarzavat, am căutat să arăt elevilor cum se execută această lucrare în condiţiile cele mai bune. Majoritatea elevilor au aplicat cele învăţate, în gospodăria părinţilor. Deşi în localitatea Titu ocupaţia principală a locuitorilor este grădinăritul, nici unul din ei nu ştia că înainte de plantarea răsadului trebuie rupt vîrful rădăcinii, sau că răsadul de varză se plantează fără frunze, lăsîndu-li-se doar vîrfurile.

La început, elevii au privit cu neîncredere lucrarea de pe terenul nostru de experienţe, dar după ce au văzut că răsadurile s-au prins repede şi se dezvoltă foarte bine, mi-au spus că vor încerca să facă la fel acasă la ei. De curiozitate am vizitat grădinile de zarzavat a mai multor elevi din şcoală. M-a bucurat mult că alături de răsadurile de varză plantate după vechiul obicei, am văzut răsadurile plantate aşa cum le-am arătat eu, dezvoltate mult mai bine.

Pe parcela de zarzavat, am plantat mai multe soiuri de roşii: Inimă de bou, Micado, Aurora, Roosvelt; cîteva soiuri de vinete: bucureştene, Tg. Frumos şi Pana corbului; două soiuri de ardei gras, ardei lung, Cap de Plovdiv; gogoşari, soiul bucureştean şi varză albă de Ploieşti.

Localitatea Titu fiind situată într-o regiune mai mult agricolă, am căutat să popularizez printre elevi diferite metode sovietice pentru sporirea recoltelor. Le-am arătat cum se face copilitul, iar în timpul înfloririi cîrnitul. De asemenea le-am arătat cum se face hrănirea suplimentară a plantelor. Elevii au putut observa deosebirile dintre plantele la care s-au aplicat anumite metode agrotehnice şi plantele cultivate ca martor. Pentru prima dată elevii au putut vedea, pe terenul de experienţe, roşii de cîte 300—350 g, vinete cu greutatea peste 1 kg.

În luna mai am efectuat cu elevii polenizări artificiale la mazăre, la grîu şi la roşii. Cu ocazia lecţiilor desfăşurate pe terenul şcolar, am explicat elevilor metodele de altoire a plantelor cu tulpini ierboase. Pe terenul şcolar elevii au făcut numeroase altoiri reuşite. Ne-am putut

mîndri cu toţii cu cele peste 200 de plante altoite pe terenul nostru de experienţe.

În cinstea zilei de 23 August 1955 s-a organizat la Răcari o expoziţie raională agricolă. Elevii noştri au adus la această expoziţie 20 de ghivece cu plante altoite, bine dezvoltate.

Elevii M. A. şi O. I., care lucrau în timpul lor liber alături de părinţii lor în gospodăria colectivă din localitate, au făcut numeroase altoiri de plante în grădina de zarzavat, stîrnind interesul colectiviştilor. Aceşti doi elevi au deprins atît de bine tehnica altoirii, încît cu ocazia consfătuirii de producţie organizată de secţia învăţămînt raională la 28 mai 1955 au putut să demonstreze în faţa cadrelor didactice, în timpul lecţiei practice ce s-a ţinut pe terenul de experienţe al şcolii noastre, cum se face altoirea. Împreună cu elevii am reuşit să facem altoiri pe cartof, roşii, ardei, vînătă, laur, mătăciune, lobodă, castravete, dovlecei, folosind aceste plante fie ca altoi, fie ca portaltoi. De asemenea, am aplicat asupra plantelor altoite multe polenizări artificiale. Ca rezultat al acestei munci, elevii au observat diferite influenţe ale altoiului asupra portaltoiului şi invers, modificări de frunze, deformări de fructe.

Legarea cunoştinţelor predate la clasă de lucrările practice pe terenul şcolar de experienţe a contribuit la însuşirea temeinică a celor predate şi a dezvoltat numeroase deprinderi practice la elevi.

E cu totul altceva să predai despre iarovizare, avînd în faţă atît planta iarovizată, cît şi cea neiarovizată, decît să expui lecţia numai teoretic. Pentru elevii de clasa a V-a această lecţie este destul de dificilă, însă predînd-o pe terenul de experienţe şi demonstrîndu-le practic metoda iarovizării, am avut o satisfacţie deosebită cînd la lecţia următoare toţi elevii, chiar şi cei mai slabi, au putut da răspunsuri satisfăcătoare. În perioada recapitulării materiei, în preajma încheierii anului şcolar, am desfăşurat pe terenul de experienţe şi unele lecţii de recapitulare la botanică. La examenul de sfîrşit de an cu clasa a VI-a, care s-a ţinut tot pe terenul de experienţe, toţi elevii au reuşit să răspundă la întrebările din biletul respectiv. De exemplu, eleva M. E., care a avut să vorbească la prima chestiune despre „refacerea structurii solului", iar la a doua chestiune despre „ciuperci parazite", a găsit pe terenul de experienţe tot materialul necesar. Eleva a mers la parcela plantelor furajere, a arătat cele 2 feluri de plante, a denumit cîteva din ele, a povestit cum se formează glomerulele şi cum în agricultura mare se folosesc aceste plante în asolament. Vorbind despre ciuperci parazite, s-a oprit la parcela cerealelor de toamnă şi a arătat cum mălura şi rugina pot distruge cerealele dînd exemple şi de alte ciuperci parazite dăunătoare: rîia cartofului, tăciunele porumbului, cornul secării etc.

Încheind anul şcolar, am rămas mulţumit că toţi elevii claselor V—VII au reuşit să-şi însuşească pe deplin cunoştinţele la ştiinţe naturale şi nici un elev din cei peste 170 să nu rămînă corigent la acest obiect.

★

Activitatea de vară pe un teren de experienţe are o mare însemnătate, pentru că în acest anotimp se culeg roadele muncii unui an întreg. Munca de vară pe terenul şcolar de experienţe a fost continuată cu elevii care veneau la tabăra de curte a pionierilor, înfiinţată la şcoala noastră. În orele programate pentru cercul tinerilor naturalişti în cadrul taberei, munca se desfăşura zilnic după un plan bine stabilit. În timpul zilei, cînd căldura era mare, activitatea se ducea în clasă sau la umbra pomilor. Spre seară, cam de la ora 17, se continua munca de îngrijire a plantelor de pe teren, ca plivit, udat etc.

Cu toate că aproape toţi copiii ajută pe părinţii lor vara la muncile cîmpului, au venit la şcoală destul de regulat. Părinţii lor, unii din ei fiind mai înţelegători, în ziua cînd copiii lor trebuiau să vină la activitate pe terenul de experienţe, nu-i luau la munca cîmpului. În felul acesta, majoritatea elevilor au participat regulat la activitate; cei care ajutau pe părinţii lor la munca cîmpului în timpul zilei, veneau pe la orele 17—18 să-şi îngrijească plantele de pe stratul care le fusese încredinţat. Elevii veneau nesiliţi de nimeni. Ei erau interesaţi să urmărească evoluţia plantelor pe care ei singuri le cultivau.

Cu toţii aşteptam rezultatul experienţelor făcute. Toţi doreau să vadă ce fructe vor da plantele, ce noi caractere vor căpăta. După ce am cules cerealele de pe parcela de toamnă şi cea de primăvară, am sortat recolta obţinută făcînd snopuleţi, pentru a avea probe care vor servi pentru diferite lucrări viitoare. Am cules seminţele plantelor furajere şi am îngrijit în special parcela de legume. Pe la jumătatea lunii iulie, am executat şi cîteva experienţe interesante şi folositoare în acelaşi timp.

În vara anului 1953, la Feteşti-gară, după ce am cules prima recoltă, o elevă a făcut propunerea să semănăm încă o dată grîu, orz şi secară. Propunerea elevei a fost pusă imediat în aplicare. În luna noiembrie am cules a doua recoltă de cereale. Recolta aceasta a fost cu mult mai slabă decît prima. Repetînd experienţa şi în anii următori cu aceleaşi seminţe, am urmărit adaptarea plantei la noul fel de viaţă. În felul acesta s-ar putea mări cantitatea de la a doua recoltă.

Experienţa am continuat-o şi la şcoala din Titu-tîrg. La 18 iulie 1955 am semănat cu elevii orz Cenad 395, grîu de primăvară Marquis şi Arnăut de Nemerci, grîu de toamnă Bărăgan 77. Cerealele semănate au încolţit, au răsărit şi s-au dezvoltat. Orzul şi cele două soiuri de grîu de primăvară au dat spic; grîul de toamnă s-a dezvoltat, dar n-a inspicat. Spre sfîrşitul lunii octombrie am cules spicele de orz cu boabe pline şi mari şi spicele celor două soiuri de grîu de primăvară, care fiind atacate de rugină, din cauza prea multor ploi, au dat foarte puţine boabe. Seminţele obţinute le vom semăna în vara viitoare, tot la 18 iulie.

În afară de aceasta, tot în timpul verii, am executat cu elevii şi alte experienţe, ca polenizarea suplimentară a porumbului, cultura de vară a cartofului, încrucişarea porumbului romînesc roşu cu porumb dinte de cal, şi altele.

Înlănţuirea lucrărilor şi a experienţelor de la o perioadă la alta a

anului, menţine vie atenţia elevilor, le dezvoltă curiozitatea ştiinţifică şi le educă deprinderi temeinice de practică agricolă.

Chiar după absolvire elevii noştri nu uită de terenul şcolar. In vacanţă, foştii elevi ai şcolii noastre, care acum învaţă la şcolile medii, vin pe terenul de experienţe să vadă cum se desfăşoară în continuare experienţele începute de ei. De exemplu, C. E., acum elevă la Şcoala pedagogică din Constanţa, pe cînd era eleva şcolii noastre experimentase transplantarea embrionului de grîu Bărăgan 77 pe endosperm de grîu ramificat. Obţinînd un hibrid vegetativ, în fiecare vacanţă venea regulat pe terenul de experienţe să vadă cum se mai prezintă hibridul ei. Eleva C. E. nu se rezuma numai la atît, ea sta de vorbă cu elevul şcolii Feteşti-gară, căruia i s-a încredinţat pentru observare şi îngrijire stratul cu hibridul respectiv, şi cerceta cu atenţie fişa de observaţie şi-i dădea sfaturi cum să îngrijească mai departe planta.

Dar nu numai pe elevi îi interesează ceea ce se lucrează pe terenul de experienţe şi ce rezultate se obţin, ci şi pe părinţii elevilor şi chiar pe locuitorii care n-au copii la şcoală.

La începutul activităţii din anul trecut, părinţii elevilor priveau cu prea puţină încredere activitatea pe terenul de experienţe. Cînd s-au putut vedea roadele, interesul ţăranilor muncitori pentru munca de pe terenul şcolar a crescut. Atenţia lor a fost atrasă în mod deosebit de grîul ramificat, de roşiile de cîte 300—350 grame bucata, de diferite feluri de altoiri etc. Atraşi de aceste experienţe, au început să vină să observe plantele şi să ceară lămuriri. Duminica, în special, fiindcă terenul de experienţă este situat chiar lîngă şosea, ne vin numeroşi vizitatori. Mulţi dintre ei auziseră despre altoiri, dar nimeni n-a văzut o roşie altoită pe cartof, sau o vînătă pe laur. Pe majoritatea locuitorilor i-a interesat în mod deosebit grîul ramificat, procedeele pentru a obţine roşii cum nu văzuseră, şi porumb semănat în cuiburi dispuse în pătrat cu cîte 4—5 ştiuleţi mari pe aceeaşi plantă. Unii cetăţeni ne-au cerut şi seminţe, în special de grîu ramificat şi de grîu de primăvară („Lutescens 62"), care s-a dezvoltat cel mai bine în condiţiile climaterice din localitate.

Pentru lămurirea vizitatorilor care veneau pe terenul de experienţe am antrenat şi elevii. Elevii erau foarte mîndri de această sarcină, ei dau explicaţii tot atît de bune ca şi mine.

Ca să arăt cetăţenilor din comuna Titu ce s-a putut realiza pe terenul şcolar de experienţe, cu sprijinul Sfatului popular al comunei am organizat la Căminul Cultural o expoziţie agricolă. Alături de produsele G.A.C. „Dezrobirea muncii" din localitate şi ale ţăranilor muncitori fruntaşi cu gospodării individuale, au fost expuse şi produsele obţinute pe terenul şcolar de experienţe.

Expoziţia a fost vizitată, în afară de cetăţenii comunei noastre, şi de mulţi tovarăşi din comunele vecine: Odobeşti, Tomşani, Sălcuţa, Mărunţişu etc. Toate acestea n-au fost privite cu nepăsare de elevii şcolii noastre. Toţi elevii, atît cei mici cît şi cei mari, au simţit satisfacţia muncii. Alături de ei m-am bucurat şi eu. Satisfacţia muncii, bucuria ce am simţit-o cu toţii, ne-a dat un imbold puternc pentru continuarea activităţii pe terenul şcolar în noul an şcolar care începea.

ANEXĂ

Planşa nr. 1 — Şcoala de 7 ani Titu-tîrg 1954-1955

PLANUL DE MUNCĂ PENTRU PERIOADA DE TOAMNĂ

Luna	Lucrările ce se vor efectua	Termen calend.	Cine execută	Observaţii-adnotări
OCTOMBRIE (1954)	1. Popularizarea în rîndul elevilor cl. V-VII a importanţei activităţii practice la şt. naturale . . .	1—10	Prof. de şt. nat.	Se va face în orele de şt. naturale.
	2. Pregătirea terenului de experienţe:		clasele V — VII	
	a) tăiatul copacilor şi defrişarea;	3—10		Se va face după masă în fiecare zi
	b) construirea gardului nou; . .	10—15		
	c) repararea gardului vechi; . .	15—20		Elevii vor aduce cuie, sfoară, sîrmă ghimpată şi unelte.
	d) scoaterea cioturilor şi curăţirea de buruieni;	10—20		
	e) pichetarea terenului . . .	15—20		
	3. Organizarea elevilor pe colective de muncă	20—31		
	4. Selecţionarea seminţelor pentru semănăturile de toamnă	20—25		Seminţele sînt de la Feteşti-gară.
	5. Pregătirea parcelei pentru semănăturile de toamnă	20—25		
	6. Pregătirea parcelei plantelor furajere şi medicinale	25—31		
	7. Semănatul pe parcele a cerealelor de toamnă	25—31		
	8. Semănatul pe parcele a plantelor furajere	25—31		
NOIEMBRIE (1954)	1. Săpatul celorlalte parcele . . .	1—20	cl. V-VII	Se vor utiliza unelte aduse de elevi.
	2. Pregătirea firmei pentru terenul de experienţe	1—10	Prof. de şt. nat.	Materialul se va cere de la Sfatul popular.
	3. Pregătirea tăbliţelor pentru straturi	1—15	cl. VII şi prof. de şt. nat.	Elevii vor aduce bucăţi de tablă.
	4. Întocmirea fişelor de observaţie	1— 5	Prof. de şt. nat.	
	5. Observaţii asupra plantelor . .	5—30	Elevii desemnaţi	Pe foi de bloc de schiţe
	6. Înfrumuseţarea terenului de experienţe:			
	a) văruitul gardului;	15—20	Fetele din cl. V-VII	Varul se va lua de la Casa de copii.
	b) amenajarea-nivelarea cărărilor;	15—25	cl. V-VII	
	c) amenajarea careului de centru	20—30	cl. V-VII	
DECEMBRIE (1954)	1 Observaţii asupra plantelor semănate	1—31	Elevii desemnaţi.	
	2. Strîngerea şi pregătirea diferitelor materiale pentru răsadniţă, masă, bănci, ghivece etc.			
	a) scînduri			Vor aduce elevii după ce se va vorbi cu părinţii.
	b) cuie			
	c) vopsea de ulei			
	3. Pregătirea terenului pt. iarnă. .	15—31	„	
	4. Lectură din reviste: Natura, Ştiinţă şi tehnică	1—31		În timpul ploios şi rece.

Planşa nr. 2

PLANUL DE MUNCĂ PENTRU PERIOADA DE IARNĂ

Luna	Lucrările ce se vor efectua	Termen calend.	Cine execută	Observaţii-adnotări
IANUARIE (1955)	1. Iarovizarea seminţelor: a) Faza de umectare şi căldură b) Faza la temperatura de 0°	3— 5 5 ian. - 1 mart.	cl. VI	Lucrările se vor executa după masă într-o sală de clasă liberă.
	2. Confecţionarea răsadniţelor: a) caldă b) rece	5—15		Uneltele se vor procura de la copii, de acasă. Elevii cl. V-VII vor aduce cioburi de geam.
	3. Confecţionarea mesei şi băncilor pentru careu	15—20	cl. V—VI	
	4. Confecţionarea ghivecelor . . .	10—31		
	5. Lectură cu tema „Din viaţa plantelor şi animalelor“	5—31		
FEBRUARIE (1955)	1. Procurarea seminţelor trebuincioase	1—15	Prof. de şt. nat.	De la I.C.A.R.
	2. Selecţionarea şi pregătirea seminţelor pentru semănăturile de primăvară	5—20		
	3. Confecţionarea de săculeţe din pînză	1—28	Fetele din cl. V-VII	Sînt necesare pentru păstr. seminţelor.
	4. Strîngerea de cutii goale de conserve	1—21		
	5. Instalarea răsadniţei calde: a) săpatul gropii; b) alegerea şi căratul bălegarului de cal; c) căratul şi cernutul mraniţei; d) semănatul în răsadniţă.	20—25	cl. V-VII	Se va face o răsadniţă adîncă. Bălegarul se va procura de la un vecin. Mraniţa se va lua de la grajdul comunal.
	6. Confecţionarea a 2 germinatoare: a) strîngerea seminţelor de la locuitori; b) constatarea puterii de încolţire	10—28		

Planşa nr. 3

PLANUL DE MUNCĂ PENTRU PERIOADA DE PRIMĂVARĂ

Luna	Lucrările ce se vor efectua	Termen calend.	Cine execută	Observaţii-adnotări
MARTIE (1955)	1. Instalarea mesei şi a băncilor în careu	1— 5	cl. VII	Se vor folosi uneltele aduse de elevi.
	2. Curăţatul şi înfrumuseţarea terenului	1—10	clasele V — VII	
	3. Pregătirea parcelei cerealelor de primăvară	5—10		
	4. Pregătirea parcelei divers. plante de primăvară	5—20		
	5. Pregătirea parcelei de legume	5—25		
	6. Semănatul parcelei cerealelor de primăvară	10—15		
	7. Semănatul plantelor medicinale	10—15		
	8. Ingrijirea răsadurilor	1— 3		Se va ţine seama de rezistenţa plantei la frig.
	9. Instalarea răsadniţei reci	5—10		
	10. Publicaţii la presa tineretului	5—31		
	11. Observaţii în fişă	1—31		Pentru răsadniţa caldă se va încălzi apă la Casa de copii.
APRILIE (1955)	1. Semănatul dif. plante pe parcela de primăvară	1—20	cl. V-VII	
	2. Plantarea în răsadniţa rece	1— 5	cl. VI	
	3. Ingrijirea plantelor din răsadniţă	1—30	cl. VI-VII	Pentru plivit şi pentru îngrijirea plantelor vor fi antrenaţi şi elevii cl. I-IV.
	4. Observaţii în fişă	1—30	cl. V-VII	
	5. Plivitul cerealelor	5—10	cl. V	
	6. Ingrijirea plantelor răsărite	1—30		
	7. Scrierea tăbliţelor pentru fiecare strat	10—15	cl. VII prof. şt. naturale	
	8. Plantarea răsadurilor în cutii de conserve	20—30	cl. V-VII	
MAI (1955)	1. Observaţii în fişă	1—31	cl. V—VII	O parte din răsaduri se vor da copiilor acasă.
	2. Plantarea în parcela legumelor	1—10		
	3. Ingrijirea plantelor	1—31		
	4. Altoiri	15—30		Cu ocazia lecţiilor speciale.
	5. Incrucişări la cereale şi mazăre	25—30		
	6. Recoltarea ridichilor de lună	25—30		

Planşa nr. 4

PLANUL DE MUNCĂ PENTRU PERIOADA DE VARĂ

Luna	Lucrările ce se vor efectua	Termen calend.	Cine execută	Observaţii-adnotări
IUNIE (1955)	1. Îngrijirea plantelor	1—30	clasele V—VII	Fiecare elev, stratul ce i s-a încredinţat.
	2. Încrucişări la cereale şi mazăre .	1— 5		
	3. Altoiri	1—15		
	4. Aplicarea copilitului, ciupitului etc. la roşii, ardei şi vinete . . .	1—30		Copilitul şi ciupitul se va face cînd dezvolt. plantei va permite.
	5. Observaţii în fişe	1—30		
	6. Pregătiri pentru recoltare . . .			
IULIE (1955)	1. Îngrijirea plantelor	1—31	Elevii ce vin la tabăra de curte	Se va lucra cu elevii care vin în tabără şi cu elevii Casei de copii.
	2. Recoltarea cerealelor de toamnă .			
	3. Recoltarea cerealelor de primăvară			
	4. Sortarea recoltei de cereale			
	5. Încrucişări la roşii şi vinete			
	6. Cultura 2-a de cereale	15—20		Lucrările se vor executa cînd plantele permit.
	7. Cultura de vară a cartofului .	20—25		
	8. Recoltarea plantelor furajere			
	9. Recoltarea mazărei, fasolei etc. .	15—20	Elevii ce vin la tabăra de curte,	
	10. Polenizarea suplimentară şi încrucişarea la porumb	20—25		
	11. Observaţii în fişe şi lichidarea unor fişe			
AUGUST (1955)	1. Îngrijirea plantelor	1—31	Elevii ce vin la tabăra de curte	Se va executa cînd dezvoltarea plantelor va permite aceasta.
	2. Recoltarea diferitelor plante şi sortarea materialului; alegerea seminţelor			
	3. Pregătirea materialului pt. expoziţia agricolă din cadrul consfătuirilor raionale	10—20		
	4. Pregătirea terenului de experienţe pentru lucrările de toamnă . .	20—31		

MUNCA ELEVILOR CU TEXTUL MANUALULUI ÎN TIMPUL EFECTUĂRII TEMELOR DATE PENTRU ACASĂ[1]

Însușirea materiei de învățământ de către elevi are loc, în principiu, la lecție, sub îndrumarea învățătorului sau a profesorului. Lecția este veriga de bază în procesul de învățământ. Totuși, datorită faptului că nu se pot fixa temeinic la lecție cunoștințele predate, munca independentă a elevilor efectuată acasă, prin temele date de învățător sau profesor, constituie o continuare firească a muncii elevilor desfășurate în cadrul lecției. De aceea, calitatea cunoștințelor dobîndite în școală depinde nu numai de felul cum s-a desfășurat o lecție, dar și de felul cum s-au făcut temele în mod independent de către elevi în legătură cu lecția respectivă.

Temele elevilor făcute în mod independent acasă pot consta în exerciții, observații, experiențe, lucrări practice, compuneri, dar în primul rînd, în munca cu manualul adică în repetarea lecției din manualul respectiv. Fiecare din formele enumerate privind temele elevilor efectuate acasă are o mare însemnătate în procesul de învățământ și se realizează prin metode proprii.

In articolul de față se va examina munca independentă a elevilor efectuată acasă în legătură cu învățarea lecțiilor din manualul respectiv. Această formă a activității independente desfășurată de elevi acasă are loc în școala medie la multe obiecte de învățământ: literatura, istoria, geografia, fizica, chimia, biologia ș. a.

După cum s-a spus mai sus, cunoștințele noi nu se însușesc temeinic în timpul lecțiilor. Se cere din partea elevului să aprofundeze și să-și însușească temeinic cunoștințele care, în principiu, au fost expuse la lecția respectivă, să le înțeleagă bine, să le sistematizeze și să și le fixeze în minte.

Tocmai aici apare pe primul plan folosirea de către elevi, acasă, a textului manualului. Văzînd rezultatele pozitive ale acestei activități, elevii au un sentiment de bucurie și mulțumire pentru activitatea intelectuală. Acest sentiment este un stimulent pentru munca intelectuală pe viitor. Cu timpul, activitatea de acasă cu manualul respectiv devine o necesitate pentru elev.

In procesul activității independente a elevilor cu textul manualului, se dezvoltă gîndirea lor logică, se antrenează și se întărește atenția și memoria. Efectuarea cu grijă a temelor date pentru acasă după manual formează

[1] *S. Z. Alexeeva:* „Rabota uciașcihsea nad textom ucebnika v sveazi c vîpolneniem domașnih zadanii. „Sovetskaia pedagoghika", nr. 10/1955.

elevilor perseverenţa, atitudinea hotărîtă pentru înlăturarea greutăţilor întîmpinate, ingeniozitatea, ceea ce contribuie la educarea caracterului.

Dar, tot atît de important este un alt aspect al activităţii de acasă cu textul manualului şi anume faptul că, efectuînd temele date pentru acasă după manualul respectiv, paralel cu cunoştinţele primite, elevii îşi formează deprinderi de a folosi cartea în mod independent, lucru care, la rîndul său, are o influenţă pozitivă asupra activităţii de învăţătură efectuată de elevi acasă ; aceasta devine mai uşoară, se efectuează mai repede şi creşte calitatea temelor efectuate acasă.

Este bine cunoscut cît de acută este încă problema supraîncărcării elevilor cu teme pentru acasă. De aceea, este necesar în primul rînd, să se explice cauzele adevărate ale acestei supraîncărcări, pentru a le îndepărta.

Cercetarea cauzelor supraîncărcării elevilor cu teme şcolare pentru acasă a arătat că aceste teme se dau deseori copiilor fără să se ţină seama de forţele şi de timpul lor, întrucît temele sînt adesea foarte mari ca volum. Ar fi greşit să vedem cauzele supraîncărcării numai în acest lucru. O cauză tot atît de importantă şi de frecventă a supraîncărcării, pe lîngă munca superficială a profesorului şi a elevilor în timpul lecţiei pentru însuşirea cunoştinţelor noi, este lipsa de pricepere a elevilor de a folosi manualul, ceea ce duce la irosirea timpului, iar temele care, în genere, sînt accesibile pentru forţele copiilor, devin astfel inaccesibile.

In legătură cu aceasta, trebuie să amintim cuvintele Nadejdei K. Krupskaia care spune : „Noi trebuie să deprindem tînăra generaţie a-şi însuşi în mod independent cunoştinţele. Aceasta este una din sarcinile cele mai importante pe care trebuie să le rezolve şcoala noastră sovietică“ [1].

Temele date pentru acasă trebuie să ajute la înarmarea elevilor cu priceperea de a învăţa independent. Este evident că folosirea manualului de către elevi acasă poate fi fructuoasă şi să dea rezultate pozitive în cazul cînd această activitate poate să se desfăşoare în mod organizat şi just din punct de vedere metodic.

★

In ultimii ani, au apărut o serie de articole şi monografii valoroase în legătură cu problema metodicii de predare a lecţiei. In ceea ce priveşte literatura pentru metodica de efectuare a temelor acasă de către elevi, trebuie să menţionăm că este mai mult săracă.

Numai în ultimul timp, judecînd după articolele publicate în reviste şi ziare, problema temelor efectuate independent de către elevi, se ridică foarte acut. In articole, se descrie experienţa preţioasă a şcolilor pentru desfăşurarea şi îndrumarea acestei activităţi, ridicîndu-se cîteva probleme în legătură cu activitatea independentă a elevilor cu textul manualului respectiv. Dar, în tratarea acestor probleme importante, nu se analizează în arti-

[1] *N. K. Krupskaia.* Opere alese, Edit. de stat didactică şi pedagogică, 1952, pag. 223.

cole procesul muncii independente a elevului cu manualul din punct de vedere al dezvoltării gîndirii lui logice.

Metodele pentru efectuarea independentă a activității cu manualul în ceea ce privește temele date pentru acasă sînt strîns legate de metodele însușirii cunoștințelor noi în timpul lecției și decurg din aceste metode.

La baza însușirii cunoștințelor noi — fie că se face cu ajutorul discuțiilor, expunerii profesorului, experiențelor, organizării lecțiilor practice, în sfîrșit cu ajutorul învățării după manual a cunoștințelor respective — se găsește metoda analitico-sintetică. Aplicarea metodei analitico-sintetice în timpul lecției constă în faptul că, la început, elevii capătă noțiuni preliminare și generale despre conținutul materiei de învățămînt, care se va studia la lecția respectivă. Profesorul poate face acest lucru, de pildă, prezentînd tema lecției (momentul sintezei inițiale, preliminare).

Apoi, în procesul însușirii cunoștințelor noi, elevii le împart, sub îndrumarea profesorului, în fragmente, fac cunoștință cu fiecare dintre aceste fragmente, găsesc ideile principale și stabilesc legătura dintre aceste fragmente (momentul analizei). După ce s-a studiat materialul nou pe fragmente, elevii îl sintetizează într-un tot unic (momentul sintezei secunde, finale). În urma acestei activități, cunoștințele însușite apar în fața lor atît sub forma analitică cît și sub forma sintetizată, în care s-a scos în evidență ceea ce este principal în conținutul lor și amănuntele cele mai importante. În acest fel, activitatea independentă a elevilor cu manualul, cît și activitatea în clasă sub îndrumarea profesorului trece prin următoarele etape ale gîndirii analitico-sintetice: sinteza inițială, analiza, sinteza secundă. Toate acestea se realizează în felul următor:

1) Trecînd la învățarea anumitor cunoștințe din manual (a unui capitol, paragraf, a unei părți), elevul ia contact, la început în linii mari, cu cunoștințele în genere. În acest scop, sau citește în întregime partea dată a cunoștințelor din manual, sau face cunoștință cu conținutul lor în general, citind atent titlul principal și subtitlurile, examinînd desenele și schemele care se referă la această parte. Această activitate cu manualul corespunde etapei de sinteză inițială generală și este necesară, deoarece nu se poate împărți ceea ce nu se cunoaște în forma generală.

2) Apoi elevul împarte cunoștințele care trebuie învățate pe părți, folosind, atunci cînd e posibil, subtitlurile care sînt în manual. Este de dorit ca această activitate, mai ales la început, să fie precedată de alcătuirea planului în scris a conținutului cunoștințelor care se învață. După aceea, începe activitatea de aprofundare a fiecărei părți, în ordine succesivă. Elevul scoate în evidență ceea ce este principal în conținutul părții respective, se concentrează, aprofundează, stabilește raportul între elementul principal și restul părții respective, dîndu-i un anumit titlu (dacă este nevoie de aceasta). În felul acesta se procedează cu toate celelalte părți ale temei, iar după ce și-a însușit o parte, elevul o leagă de învățarea părții care urmează. Toată această activitate formează etapa analizei, care se realizează în strînsă legătură cu sinteza generală inițială.

Este de dorit ca învăţarea fiecărei părţi să fie precedată de redarea orală a conţinutului ei, lucru foarte important pentru elevii din clasele mai mici.

3) În sfîrşit, elevul sintetizează toate cunoştinţele învăţate (volumul de cunoştinţe). Pentru aceasta el citeşte încă o dată tot textul dat şi expune conţinutul lui în forma sintetizată. În aceasta constă etapa sintezei secunde.

Posedă oare elevii noştri procedeele arătate mai sus ale activităţii analitico-sintetice ?

Observaţiile făcute de noi nu ne permit să dăm un răspuns afirmativ la această întrebare.

În pregătirea lecţiei acasă, elevii se limitează, deseori, la citirea obişnuită din manual, fără să aprofundeze cele citite şi fără să le expună oral. Citind textul lecţiei respective, elevul consideră uneori că l-a şi învăţat. Cînd profesorul întreabă pe un asemenea elev: „Ai învăţat din carte lecţia dată? — el răspunde conştient: „Da, am citit din manual". După părerea elevului, a învăţa lecţia — înseamnă „a citi din manual".

În fond, foarte mulţi elevi nu depun nici un fel de activitate analitico-sintetică asupra cunoştinţelor din manual. Calitatea cunoştinţelor obţinute printr-o astfel de pregătire a lecţiilor va fi slabă.

Se întîmplă şi altfel : elevii învaţă pe de rost conţinutul din manual. Atunci ei spun lecţia ca o poezie bine învăţată. Desigur că şi această folosire a manualului nu va da elevilor cunoştinţe cu adevărat temeinice. Mai mult, această formă de activitate este dăunătoare, deoarece deprinde pe copii să înveţe mecanic.

În unele cazuri, elevii, pregătind lecţiile acasă, citesc în întregime după manual textul dat, fără să-l împartă în fragmente, apoi tot în întregime îl expun şi cu aceasta consideră că activitatea lor pentru pregătirea lecţiei s-a terminat, iar lecţia ar fi învăţată. De aceea, spunînd lecţia în faţa profesorului, elevul deseori nu poate răspunde la unele întrebări care se referă la cunoştinţele pe care le-a învăţat.

Citeodată elevii, fără să citească în întregime textul dat, îl citesc pe părţi separate, iar conţinutul fiecărei părţi citite, îl expun imediat. Această formă de activitate cuprinde elemente de analiză, dar lipseşte atît sinteza iniţială, cît şi sinteza care urmează analizei. În acest caz, elevii citesc şi expun conţinutul unor părţi ale temei care nu au legătură între ele, ci sînt rupte una de alta. De aceea, ei îşi însuşesc cunoştinţele cîtorva părţi ale lecţiei noi, iar conţinutul textului în întregime nu-l cuprind. Răspunzînd la lecţia învăţată în felul acesta, elevul, după expunerea conţinutului unei părţi, se opreşte şi aşteaptă de la profesor întrebarea, pentru că nu ştie despre ce să vorbească mai departe.

În sfîrşit, sînt elevi, mai ales din clasele mari, care învăţînd din manual, desfăşoară corect activitatea analitico-sintetică folosind într-o ordine sau alta şi sinteza preliminară a cunoştinţelor care se predau şi analiza lor în îmbinarea cu această sinteză, cît şi sinteza a doua. Răspunsurile date

de asemenea elevi se deosebesc prin înalta lor calitate ; ele au un caracter conştient, cuprinzător, sînt logice şi închegate. În asemenea cazuri, elevii răspund hotărît, nu au nevoie de întrebări ajutătoare ale profesorului, iar din răspunsurile lor se simte că şi-au format deprinderea muncii intelectuale.

Practica arată însă că foarte mulţi elevi nu posedă în măsura cuvenită deprinderi potrivite vîrstei lor de a folosi manualul, iar la pregătirea lecţiilor acasă după manual pierd în mod iraţional timpul şi forţele lor. Din această cauză, pregătirea lecţiilor durează pînă noaptea tîrziu şi le răpeşte timpul necesar pentru odihnă, distracţii, plimbări în aer, sport, lectură în afara clasei etc.

Este adevărat că mulţi elevi, mai ales din cei buni la învăţătură, chiar dacă sînt supraîncărcaţi, îşi învaţă bine temele date pentru acasă din manual şi la lecţii răspund foarte bine ; aceasta se obţine însă cu prea multă trudă. Elevii mai puţin buni la învăţătură trebuie să facă eforturi şi mai mari.

Marea majoritate a elevilor, deşi lucrează conştiincios, cu multe eforturi şi pierzînd mult timp, totuşi nu posedă în măsura cuvenită cunoştinţele pe care le învaţă. La lecţie, aceşti elevi nu dispun de datele necesare pentru a da răspunsurile cerute. Răspunsurile lor nu sînt bine gîndite, ei nu au reprezentări clare în legătură cu ceea ce trebuie să expună, şi totodată, răspunsurile lor sînt lipsite de legătură logică; ei întîmpină greutăţi la alegerea cuvintelor şi expresiilor necesare pentru expunerea ideilor lor. Profesorul este forţat să recurgă la o serie de întrebări ajutătoare şi, uneori, nici aceste întrebări nu folosesc. În asemenea cazuri, chestionarea se prelungeşte, munca clasei stă pe loc, timpul preţios se iroseşte.

Există încă o latură negativă, datorită organizării greşite a pregătirii lecţiilor acasă după manual. Deseori, elevul, neprimind îndrumarea respectivă din partea profesorului şi pregătind lecţia cum crede el că e bine, este încredinţat că a făcut tot ce i se cere, şi că şi-a asigurat o notă bună, dacă va fi ascultat. La ascultare, un astfel de elev răspunde însă în aşa fel, încît i se poate da numai nota „3", iar uneori chiar nota „2". Atunci, un asemenea elev simte o mare dezamăgire ; crede că a fost nedreptăţit, el nu înţelege de ce s-a întîmplat aşa ; i se pare că s-a produs o neînţelegere şi că a fost notat greşit. Cîteodată, nota mai mică decît cea pe care o aştepta i se pare că i s-a dat chiar pe nedrept. El intră în discuţii cu profesorul respectiv, obiectează, demonstrează, protestează şi chiar plînge.

Şi dacă emoţiile plăcute, adică satisfacţia, bucuria şi altele, care însoţesc nota bună, sînt pentru elevi un stimulent pentru a învăţa mai bine, emoţiile neplăcute, ca deziluzia, amărăciunea, pot să slăbească elanul în muncă şi să fie o cauză de reducere a capacităţii elevului de a-şi pregăti lecţiile.

Dacă motivul calităţii reduse a activităţii efectuate acasă de către elevi cu textul manualului constă în faptul că ei nu ştiu să înveţe după carte, atunci profesorul trebuie să înţeleagă, în primul rînd, că priceperea de a

folosi corect manualul este un lucru foarte complicat; această pricepere este rezultatul multor exerciţii sistematice. Formarea acestei priceperi la elevi cere din partea profesorului îndrumarea sistematică a activităţii lor de pregătire a lecţiilor.

Indicaţia lui K. D. Uşinski „Trebuie să învăţăm pe copii să înveţe" îşi păstrează sensul şi forţa ei şi în timpul nostru. Profesorul trebuie să ţină minte că el este obligat să pregătească la lecţie pe elevi pentru munca independentă de acasă în legătură cu învăţarea textului din manual; astfel, premizele muncii juste de acasă trebuie să se găsească în organizarea şi desfăşurarea lecţiei, întrucît activitatea de acasă a elevilor constituie o continuare firească a activităţii din clasă pentru învăţarea cunoştinţelor predate. Este necesar ca la lecţie să li se cultive elevilor deprinderea de a folosi manualul.

În clasa a V-a, mai ales la începutul anului şcolar, trebuie practicată sistematic şi regulat, la lecţie, folosirea manualului sub diverse forme de fixare a cunoştinţelor. Activitatea independentă a copiilor cu manualul trebuie precedată de învăţarea materiei sub îndrumarea profesorului.

Îndrumarea se realizează cu ajutorul discuţiilor, al expunerii, al lecţiilor practice respective etc.; abia după aceasta se citeşte textul din manual, cînd profesorul face cunoscute elevilor procedeele pentru stabilirea legăturilor juste între cunoştinţele din manual. Aceasta constituie, în acelaşi timp, un mijloc pentru a recapitula şi a fixa cunoştinţele învăţate la lecţie. După ce s-au făcut în clasă cîteva lecţii cu manualul, profesorul dă elevilor pentru acasă, o lucrare asemănătoare, pe care ei să o efectueze independent.

În clasele a VI-a şi a VII-a, elevii trebuie îndrumaţi cu aceeaşi perseverenţă să facă după manual temele date pentru acasă. Aici, este îndeosebi necesar să concentrăm atenţia elevilor asupra metodicii de desfăşurare a activităţii independente. În acelaşi timp, trebuie să se continue episodic — într-o formă sau alta — folosirea manualului în timpul lecţiei, complicînd procedeele ei.

Îndrumarea şi controlul învăţăturii făcute acasă şi a modului cum s-au însuşit cunoştinţele din manual de către elevi, se poate face cunoscînd cum au învăţat ei acasă după manual, cum au răspuns la întrebările puse de profesor, apoi verificînd şi analizînd planurile scrise pe scurt, din lecţiile învăţate acasă.

Cîteodată, învăţarea cunoştinţelor noi nu cere ca profesorul să facă observaţii speciale şi nici să le controleze, deoarece în manual cunoştinţele sînt expuse într-o formă accesibilă activităţii independente. În acest caz, o supraveghere de prisos ar împiedica pe elevi să-şi manifeste independenţa în activitate.

Elevii trebuie deprinşi să înveţe să-şi însuşească singuri din carte cunoştinţele indicate. Pentru aceasta, este bine ca, din cînd în cînd, să se aleagă din manual fragmente al căror conţinut este accesibil elevilor şi să le fie date spre a fi învăţate la lecţie în mod independent, fără ajutorul

profesorului. Dar nu trebuie să exagerăm şi să folosim prea des procedeul de a se învăţa cunoştinţele noi direct din manual.

La unele din şcolile oraşului Saratov, în clasa a VII-a, elevii au pregătit, de pildă, în felul următor lecţia „Inmulţirea şi dezvoltarea bibanilor" din manualul de zoologie de Şalaev şi Rîkov. La început, sub îndrumarea profesorului, elevii au stabilit tema lecţiei — „Inmulţirea şi dezvoltarea bibanilor". Cîţiva au citit lecţia pe fragmente cu voce tare, clasa a luat cunoştinţă de conţinutul ei. Apoi elevii au citit lecţia pe capitole, au dat un anumit titlu fiecărui capitol, au expus conţinutul acestora şi au stabilit legătura dintre capitolele lecţiei citite separat. În concluzie, elevii clasei au alcătuit şi au scris în caiete următorul plan:

1) Caracterul unisexual al bibanului; 2) ovarele în corpul femelei de biban, structura lor; 3) testiculele bibanului — mascul, structura lor; structura spermatozoidului; 4) desfăşurarea actului numit „bătaia" peştelui; 5) fecundarea, împărţirea oului fecundat; 6) dezvoltarea embrionului multicelular din oul fecundat, hrănirea lui; 7) ieşirea peştişorului din ouşorul de peşte, hrănirea lui în primele zile şi mai tîrziu; 8) cantitatea de icre produsă de femela de biban, legătura acestei cantităţi cu condiţiile de dezvoltare şi cu viaţa icrelor fecundate şi a peştişorilor; 9) durata vieţii bibanului, dimensiunile lui cele mai mari şi greutatea respectivă; 10) exemple de „grija deosebită a peştilor pentru urmaşi" şi diferenţa între aceasta şi grija conştientă a oamenilor pentru copiii lor.

Planul poate să fie şi mai concis. O dată cu activitatea descrisă aici, s-au făcut şi demonstrări. S-au examinat ovare, lapţi, icre, s-a apreciat cantitatea de icre; s-a arătat apoi preparatul în alcool „Dezvoltarea peştelui", s-au folosit desenele din manual, precum şi diferite planşe şi tablouri.

Pentru acasă s-a dat: să se înveţe din manual şi să se sintetizeze definitiv cunoştinţele analizate şi învăţate în clasă pe capitole. Li s-a recomandat elevilor să folosească planul alcătuit în timpul lecţiei, să citească încă o dată bucata în întregime şi să expună oral toate cunoştinţele făcînd, în acest fel, autocontrolul însuşirii conţinutului lecţiei respective.

Cînd elevii îşi pregătesc acasă lecţia după manual, ei întîlnesc desene, scheme, diagrame şi chestionare. Profesorul trebuie să ţină seama, de acest lucru, ca şi de faptul că, în timpul lecţiei, *folosirea mijloacelor intuitive* se face în diferite moduri: examinarea plantelor şi animalelor vii, a animalelor împăiate, a preparatelor, folosirea hărţilor, a planşelor de perete, a tablourilor etc.

Pentru desfăşurarea independentă a acestei activităţi, elevii trebuie să ştie să examineze imaginile cuprinse în manual, să memoreze acest conţinut, să-l folosească la învăţarea lecţiei date, sau atunci cînd sînt ascultaţi.

Folosind priceperile indicate, elevul desfăşoară activitatea analitico-sintetică cu desenele, schemele, schiţele etc. din manual. La început, elevul ia cunoştinţă, în genere, de tot ce este prezentat (momentul sintezei

preliminare); apoi, folosindu-se de explicaţiile în scris date sub anumite elemente ale desenului respectiv, scoate aceste elemente şi le examinează separat, dar în cadrul legăturii reciproce (analiza cu sinteza respectivă), şi, în sfîrşit, face sintetizarea în legătură cu cele reprezentate, însoţind-o de expunere (sinteza finală).

Activitatea complicată în legătură cu desenele respective care necesită anumite deprinderi, se face de către elevi, de cele mai multe ori fără îndrumarea şi ajutorul profesorului. Desigur că aceasta îl obligă pe profesor să desfăşoare cu elevii, în timpul lecţiei, activitatea preliminară respectivă şi, în felul acesta, să-i pregătească să înveţe acasă în mod independent.

Vom da ca exemplu folosirea desenului „Căile respiratorii" la lecţia din clasa a VIII-a (manualul de anatomie şi fiziologie de Kabanov, pag. 91, desenul 65).

La început, elevii au cercetat, sub îndrumarea profesorului planşa de perete cu acelaşi nume, au cunoscut titlul ei general, au scos în evidenţă anumite elemente (cavitatea nazală, bucală etc.), apoi au examinat desenul în manual. Dorind să atragă atenţia elevilor asupra unor elemente din desen, profesorul a pus următoarele întrebări: Ce reprezintă desenul nr. 5?, nr. 6? etc.

Elevii, citind explicaţiile în scris date sub anumite componente ale desenului, le-au relevat şi, în felul acesta, au împărţit întregul în părţi.

Activitatea s-a încheiat, dîndu-se următoarea temă pentru acasă: să se înveţe conţinutul textului, folosind din manual desenele care se referă la acest conţinut.

Este foarte important să deprindem pe elevi să folosească sistematic întrebările cuprinse în manual la sfîrşitul unei lecţii sau a unei teme. Activitatea în legătură cu întrebările din manual dă elevilor posibilitatea să aprofundeze cunoştinţele temei, să le repete şi să le fixeze, să înlăture eventuale goluri în cunoştinţe, să-şi însuşească cunoştinţele întregii teme. Profesorul trebuie să dea la lecţie indicaţii cum trebuie să lucreze elevii în mod independent.

Ca exemplu, vom da întrebările pentru tema „Organismul ca un tot întreg" (din manualul de anatomie şi fiziologie de Kabanov, pag. 22):

1) Enumeraţi grupele principale ale combinaţiilor chimice, care intră în compoziţia celulei şi faceţi pe scurt caracterizarea lor; 2) în ce constă structura şi funcţia celulelor vegetale şi animale şi prin ce se deosebesc ele? 3) Ce înseamnă schimbul de substanţe? 4) Cum defineşte Engels viaţa? 5) Cum se face înmulţirea celulelor? 6) Numiţi cele patru grupe principale ale animalelor acoperite cu piele şi caracterizaţi-le pe scurt; 7) Prin ce se exprimă unitatea organismului? 8) Cum se realizează unitatea în activitatea organismului? 9) Ce este reflexul?

Profesorul caută să se convingă dacă elevii au înţeles toate întrebările şi dacă ştiu în ce loc din manual trebuie căutat materialul pentru a răspunde la ele.

Cunoscînd întrebările, elevul găseşte în manual materialul respectiv pentru a răspunde, îl citeşte cu atenţie, îl aprofundează şi numai atunci dă răspunsul.

După ce s-a procedat astfel pentru toate întrebările, trebuie să se răspundă încă o dată la ele, dar din memorie, fără să se folosească manualul, verificîndu-se, în felul acesta, dacă totul este înţeles şi însuşit şi, în caz că este necesar, trebuie să se recurgă din nou la materialul din manual.

O importanţă deosebită în realizarea cu succes a temelor pentru acasă legate de folosirea manualului o are metodica indicării temelor deoarece este important nu numai să se explice esenţa şi conţinutul temei, dar şi metodele pentru realizarea ei.

In primul rînd, pentru ca cunoştinţele să fie însuşite conştient, elevii trebuie să cunoască tema lecţiei (nu numai paragraful sau pagina din manual). Atunci, la întrebarea profesorului pusă la sfîrşitul lecţiei — „Ce trebuie să învăţaţi acasă?" ei răspund, de pildă, aşa: „Acasă trebuie să învăţăm textul în legătură cu înmulţirea şi dezvoltarea broaştei".

Dar, noi singuri, cînd dăm tema pentru acasă, o înlocuim deseori, spunînd numărul paragrafului şi paginile din manual; în felul acesta, tema îşi pierde din caracterul ei. De aceea, deseori se observă că, la întrebarea profesorului: „Ce vi s-a dat ca temă pentru acasă?" — elevii răspund: „Ni s-a dat paragraful cutare (sau subparagraf), pagina cutare".

In multe cazuri, profesorul nu are nevoie, mai ales pentru elevii din clasele a VIII-a—X-a, să spună la care paragraf şi la ce pagini se găseşte textul în manual. Este mai bine dacă înşişi elevii, folosind titlul din manual vor spune profesorului nu numai ceea ce trebuie să înveţe pentru lecţia următoare, dar vor indica în ce loc din manual se găseşte materialul respectiv. Dar, în clasele a V-a—VII-a, profesorul trebuie să dea indicaţii precise, ce anume să înveţe elevii din manual şi unde se găseşte acest text. In acelaşi timp, profesorul explică ce desene, scheme, diagrame din manual trebuie folosite — şi în ce fel — la lecţiile pregătite acasă.

Tot atît de importantă este problema: cum vor învăţa copiii lecţiile acasă? Pentru acordarea unui ajutor concret în această privinţă, profesorul trebuie să dea indicaţii metodice pentru folosirea independentă a manualului.

Pregătirea lecţiei după manual se face, în primul rînd prin citirea textului. Profesorul se îngrijeşte permanent de formarea priceperii elevilor de a citi atent, de a aprofunda fiecare frază fără să scape legătura dintre ele, reflectînd atent la cele citite. Totodată, profesorul explică elevilor că citirea se poate face în diferite feluri: cu voce tare şi în gînd. Rezultate mai bune la învăţarea textului din manual, la clasele a V-a—VII-a, dă, deobicei, citirea cu voce tare: cînd se citeşte în gînd, la percepere ia parte un singur analizator — cel vizual — iar cînd se citeşte cu voce tare, participă şi analizatorul auditiv pe lîngă cel vizual. In afară de aceasta, la citirea cu voce tare, datorită intonaţiei diferite, accentelor, se pot sublinia

mai bine ideile principale din text, şi astfel, perceperea textului se face în chip mai viu şi emotiv, iar acest lucru va avea, de asemenea, o importanţă pozitivă pentru asigurarea însuşirii cu succes a cunoştinţelor.

Dînd zilnic explicaţii, indicaţii, controlînd, profesorul deprinde pe elevi ca, la citirea textului care se învaţă, să folosească procedeele activităţii analitico-sintetice — despre care s-a vorbit mai sus — arătînd, pe bază de exemple concrete, cum trebuie să se procedeze la învăţarea cunoştinţelor indicate, cum să împartă textul, cum să fie studiat pe părţi, cum să sintetizeze şi să generalizeze cunoştinţele dobîndite. În acelaşi timp, profesorul dă indicaţii, arătînd că, în activitatea de acasă cu manualul să se folosească desenele, diagramele, schemele şi chestionarele cuprinse în manual.

Totuşi, învăţarea cunoştinţelor din manual nu trebuie să se limiteze numai la citirea lui. Li se va explica elevilor că, după ce s-a citit şi s-a aprofundat conţinutul textului respectiv, trebuie să urmeze expunerea lui. Expunerea trebuie să urmeze după citirea şi analiza fiecărei părţi indicate, adică, la început, pe părţi, iar după ce s-au învăţat cunoştinţele din lecţia respectivă şi după ce s-a mai citit încă o dată, se expune tot materialul în întregime.

În ce constă importanţa expunerii la învăţarea cunoştinţelor din manual? În timpul expunerii, elevii reproduc şi aprofundează cunoştinţele expuse în manual, desfăşoară încă o dată activitatea în legătură cu analiza şi sinteza cunoştinţelor, deoarece însăşi structura unei expuneri orale necesită să se desfăşoare activitatea logică indicată, care asigură sistematizarea expunerii, iar aceasta contribuie la dezvoltarea gîndirii, la consolidarea deprinderilor şi obişnuinţelor pentru munca intelectuală, la dezvoltarea exprimării orale a elevilor. Cunoştinţele expuse sub formă de povestire devin mai clare, mai vii, mai precise şi se aprofundează mai bine.

În timpul expunerii, elevul trebuie să-şi reamintească încă o dată cunoştinţele învăţate, iar acest lucru întăreşte memoria, fixează cunoştinţele, contribuie la o mai mare consolidare a lor. În procesul expunerii, elevii folosesc cuvinte şi expresii care le îmbogăţesc vocabularul şi le dezvoltă vorbirea; în timpul expunerii, elevul sistematizează cunoştinţele primite, le dă o formă logică şi închegată.

Expunerea este un mijloc de autocontrol al elevilor, mijloc prin care îşi pot da seama dacă au înţeles tot ce au citit, dacă au memorat şi şi-au însuşit ceea ce trebuie. Iar acest lucru este important pentru formarea unei atitudini conştiente, critice, faţă de cunoştinţele lor. Se poate întîmpla ca rezultatul unui astfel de autocontrol să necesite repetarea anumitor părţi din lecţiile învăţate. Elevul trebuie să înţeleagă că la pregătirea lecţiei, activitatea trebuie dusă pînă la capăt şi că trebuie să repete după carte pînă ce lecţia va fi învăţată temeinic.

În cadrul acestui plan se desfăşoară activitatea profesorului în timpul lecţiei în legătură cu îndrumarea pregătirii elevilor pentru învăţarea acasă folosind manualul. Această activitate poate da rezultate pozitive numai în cazul cînd profesorul o va desfăşura zilnic, planificat şi sistematic.

În procesul muncii practice se mai ridică în faţa profesorului întrebarea : în ce parte a lecţiei este mai bine să indice elevilor tema pentru acasă ?

Unii profesori indică tema pentru acasă înainte ca elevii să înveţe la lecţie cunoştinţele noi şi chiar înainte de a se explica conţinutul acestor cunoştinţe noi, adică după anunţarea subiectului lecţiei. Acest procedeu s-ar părea că are avantajul că profesorul dispune de timp pentru a explica, în linişte şi temeinic — fără să se grăbească — ce trebuie să se înveţe şi unde se găseşte în manual ceea ce trebuie învăţat. Dar, folosind acest procedeu la darea temelor pentru acasă, profesorul nu are posibilitatea să-i facă pe elevi să-şi însuşească în mod conştient conţinutul şi metodele efectuării temei, deoarece ei nu cunosc, deocamdată, conţinutul acesteia. De aceea, profesorul este nevoit să comunice singur, din timp, conţinutul temei date pentru acasă. Procedînd în felul acesta, profesorul îndeplineşte numai o sarcină care stă în faţa lui şi anume : constată împreună cu elevii ce trebuie învăţat şi de unde. Sarcina a doua — adică aceea de a explica elevilor cum trebuie să înveţe — rămîne neîndeplinită. Dacă tema pentru acasă se dă în timpul lecţiei, după ce elevii şi-au însuşit cunoştinţele noi, atunci, între conţinutul lecţiei şi conţinutul temei pentru acasă se stabileşte o legătură organică : conţinutul temei pentru acasă decurge în mod firesc din conţinutul lecţiei. În acest caz, tema se va însuşi mai bine de către elevi, iar îndeplinirea ei se va face în condiţii cît mai bune. Însuşindu-şi conţinutul temei pentru acasă, elevii, desigur, vor percepe conştient şi mai uşor îndrumările profesorului cu privire la modul şi ordinea în care trebuie învăţate cunoştinţele indicate şi la ce rezultate trebuie să se ajungă.

Indicarea temelor pentru acasă, în cadrul acestei verigi speciale a lecţiei, dă rezultate mult mai bune, întrucît permite elevilor să-şi însuşească atît conţinutul temei, cît şi metodele pentru realizarea ei.

Cînd tema pentru acasă se dă în ultima parte a lecţiei, se cere din partea profesorului o deosebită pricepere la împărţirea timpului lecţiei, aşa încît, pentru explicarea conţinutului temei şi a metodicii de efectuarea ei să rămînă destul timp. Altfel, se poate întîmpla ca profesorul să nu aibă timp să explice nici conţinutul temei pentru acasă, nici procedeele pentru efectuarea ei. Dar se întîmplă ca profesorul să nu aibă timp să dea tema pentru acasă şi atunci nu numai că nu reuşeşte să explice elevilor modul de efectuare a temei pentru acasă, dar nici să indice ce anume trebuie să înveţe elevii şi în ce loc din manual se găsesc cunoştinţele respective.

De aceea, chestiunea cînd anume în timpul lecţiei să se dea tema pentru acasă, trebuie rezolvată de la caz la caz, chiar de către profesor, ţinînd seama de condiţiile de activitate ale clasei şi de priceperea lui personală de a conduce procesul de învăţămînt.

În afară de munca organizatorică în clasă, care pregăteşte pe elevi pentru efectuarea temelor acasă după manual, profesorul desfăşoară o activitate de control curent şi de consultaţii pentru îndrumarea temelor de acasă ale elevilor.

In timpul lecţiilor, profesorul, profitînd de momentele prielnice, subliniază prin atitudinea sa faţă de elevi, ce importanţă deosebită acordă el temelor efectuate pentru acasă şi, în special, priceperii elevilor de a folosi manualul în mod independent şi creator. Astfel, un profesor cu experienţă dirijează atenţia elevilor spre această activitate.

De pildă, controlînd efectuarea temelor date pentru acasă, profesorul constată cum şi-au însuşit elevii cunoştinţele, în cîte părţi le-au împărţit, cum au intitulat aceste părţi, care este planul în genere al cunoştinţelor şi dacă el a fost alcătuit de elevi; profesorul află în ce măsură s-au folosit desenele, schemele, diagramele din manual, dacă elevii au citit textul din manual cu voce tare sau în gînd, dacă l-au reprodus; constată dacă elevii şi-au făcut un autocontrol şi anume cum, dacă şi-au pregătit mai mult sau mai puţin complet lecţia.

Pentru obţinerea succesului în activitatea independentă de folosire a manualului acasă, trebuie atrasă atenţia tuturor elevilor şi trezit interesul lor pentru efectuarea conştientă a acestei activităţi. In acest scop, după desfăşurarea activităţii preliminare necesare în timpul lecţiei, se poate discuta cu elevii în timpul liber problema metodicii efectuării temelor date pentru acasă — de pildă, în cadrul unei ore de dirigenţie, a unei adunări a clasei. In urma acestei munci suplimentare, se stabilesc anumite reguli cu privire la felul cum trebuie să se lucreze independent cu manualul.

Intreg colectivul pedagogic al şcolii trebuie să îndrumeze pregătirea de către elevi a temelor date pentru acasă. In acest scop, directorul şcolii şi directorul de studii iau măsurile cuvenite organizatorice şi metodice în cadrul colectivului pedagogic.

Pentru realizarea scopului propus şi pentru obţinerea unei precizii şi unităţi în această muncă a întregului colectiv pedagogic, se pot stabili anumite reguli pentru profesori, în vederea îndrumării activităţii independente de acasă a elevilor.

La ajutorarea elevilor în efectuarea temelor pentru acasă trebuie să participe, pe cît posibil, şi părinţii. Dar nu toţi părinţii ştiu ce trebuie să facă. De aceea, şcoala, profesorii, sînt obligaţi să ajute pe părinţi în această chestiune şi să le facă cunoscute metodele de îndrumare în legătură cu efectuarea activităţii independente de acasă a elevilor cu manualul.

Diriginţii trebuie să ridice problema pregătirii temelor pentru acasă după manual la adunările pe clase ale părinţilor, să discute cu unii părinţi, să organizeze pentru ei consultaţii cu profesorii şi să-i ajute atunci cînd este necesar.

Acestea sînt cîteva consideraţii — în legătură cu problema pregătirii de către elevi a temelor pentru acasă folosind manualul — desprinse din experienţa personală şi a altor profesori, pe care am hotărît să le împărtăşim în scurtul nostru articol.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL DE PESTE HOTARE

ASPECTE DIN ÎNVĂȚĂMÎNTUL R. P. F. JUGOSLAVIA

Vechiul regim a lăsat în Jugoslavia o situație deosebit de grea în domeniul învățămîntului. Din punct de vedere al științei de carte, Jugoslavia se situa printre țările înapoiate din Europa. Pînă la revoluția populară, 45% din întreaga populație era complet analfabetă [1]. În unele regiuni situația se prezenta de-a dreptul dezastruos: În Bosnia, de exemplu, numai 30% din populație știa să scrie și să citească, ceea ce înseamnă că aproape 3/4 din populație era analfabetă. Învățămîntul elementar era declarat (în mod formal) general și obligatoriu; în realitate, din cauza exploatării capitaliste, numărul școlilor și al cadrelor didactice era în așa măsură insuficient încît acest învățămînt era aproape inaccesibil maselor populare. În același timp, școlile medii și învățămîntul superior era rezervat numai pentru copiii claselor avute. Dacă la această dezastruoasă situație mai adăugăm și gravele distrugeri și deteriorări pe care le-au comis ocupanții fasciști (în Bosnia, de pildă, au rămas intacte numai 17% din totalul clădirilor existente), putem să înțelegem situația grea în care se găsea școala și învățămîntul jugoslav în momentul revoluției populare.

★

După eliberarea Jugoslaviei de sub ocupația fascistă și instaurarea unui nou regim social, s-au luat o serie de măsuri menite să ducă la îmbunătățirea învățămîntului.

Primele probleme care trebuiau rezolvate erau: lichidarea în scurt timp a analfabetismului și pregătirea de cadre necesare pentru construcția socialismului. Acest lucru nu era posibil fără refacerea și dezvoltarea rețelei de școli elementare, medii și de facultăți și schimbarea conținutului învățămîntului.

În ultimii zece ani s-au obținut în această direcție succese însemnate.

Cadrele didactice din Jugoslavia au desfășurat o muncă susținută pentru lichidarea analfabetismului în rîndurile populației adulte și pentru ridicarea nivelului cultural al oamenilor muncii.

În dezvoltarea rețelei școlare s-au făcut mari progrese în toate republicile. În buletinul oficial, „Problema școlii în R.P.F. Jugoslavia 1948 — 1951", editat în 1952 de către Consiliul pentru știință și cultură de pe lîngă guvernul R.P.F. Jugoslavia, în legătură cu dezvoltarea rețelei

[1] *M. Uroșevici:* Școala Jugoslaviei de azi. Ucitelskaia gazeta, 14 septembrie 1955.

școlare și creșterea numărului elevilor după război sînt publicate unele date [1] :

REPUBLICA	Rețeaua de școli elem. și medii		Numărul elevilor (în mii)	
	1940/41	1950/51	1940/41	1950/51
Serbia	3515	5153	731,8	791,3
Croația	2577	3583	407,1	472,5
Slovenia	937	1358	205	194,5
Bosnia și Herțegovina	1158	1970	179	339,8
Macedonia	878	1487	112,2	182,6
Muntenegru	463	636	52	68,9
Total pe R.P.F.J.	9525	14187	1687,1	2049,6

Concomitent s-a mărit și numărul cadrelor didactice. Astfel, numai în Bosnia și Herțegovina numărul învățătorilor a crescut de la 1600 (1940) la 5014 (1954), iar al profesorilor de la 630 la 990.

În momentul de față în Jugoslavia s-a consolidat definitiv învățămîntul elementar general de 4 ani și se discută trecerea la învățămîntul general de 8 ani. Învățămîntul de toate gradele este gratuit. Durata învățămîntului complet (elementar și mediu) este de 12 ani. Copiii încep școala la 7 ani și o termină la 19 ani.

În Jugoslavia funcționează mai multe tipuri de școli. Baza învățămîntului o constituie școlile elementare care sînt de trei categorii : de 4, de 6 și de 8 ani. Înfăptuirea învățămîntului elementar general de 4 ani este fără îndoială una din cele mai importante realizări din R.P.F. Jugoslavia.

În dezvoltarea învățămîntului totuși mai există unele greutăți. Din cauza tipurilor multe de școli, precum și a programelor școlare și a planurilor de învățămînt specifice pentru fiecare republică, trecerea de la un tip de școală la alta se face cu greutate.

Școlile medii sînt și ele de mai multe feluri : licee teoretice (clasice și reale), școli pedagogice, școli profesionale și industriale.

Liceele clasice și reale au o durată de patru ani și pregătesc elevii care urmează să intre în instituțiile superioare de învățămînt. În licee pot intra numai absolvenții celor 8 clase elementare.

Școlile pedagogice au ca scop pregătirea învățătorilor. Studiile durează 5 ani. Absolvirea celor 8 clase elementare este obligatorie și în aceste școli.

Realizarea programului de construcție economică necesită un număr mare de muncitori și tehnicieni calificați. Școlile profesionale și industriale au sarcina să asigure industria cu cadre de noi specialiști calificați.

Școlile profesionale, de diferite feluri, au o durată de cel puțin 3 ani în care elevii primesc un minimum de cunoștințe și deprinderi practice pentru specialitatea respectivă. În unele școli profesionale pot intra

[1] *I. Grivkov :* „Intre învățătorii iugoslavi (impresii de drum)", Narodnoe Obrazovanie, nr. 8 din august 1955, pag. 69.

absolvenți a 2 clase de liceu (de pildă școala medie de medicină etc.).

În ceea ce privește școlile industriale, ele au o durată de 2 ani și sînt destinate pentru pregătirea muncitorilor calificați și a maiștrilor necesari producției. Candidații trebuie să fie absolvenți a 8 clase.

O mare dezvoltare au luat în R.P.F. Jugoslavia și școlile de 2 ani pentru pregătirea specialiștilor în agricultură. În aceste școli speciale predau agronomi care au terminat școala medie sau superioară. Numai în R. P. Serbia s-au creat în ultimii ani aproape 300 de școli de acest fel.

În R.P.F. Jugoslavia funcționează un mare număr de internate pentru care sînt necesari educatori cu pregătire specială. Pentru aceasta s-au deschis școli de pregătire a educatorilor. În aceste școli intră absolvenți a 8 clase.

O deosebită atenție se acordă în prezent educației fizice a tinerei generații. În vederea pregătirii cadrelor de cultură fizică s-au deschis școli medii de cultură fizică și a fost înființat Institutul de Stat de cultură fizică.

În R.P.F. Jugoslavia se acordă o mare atenție instruirii maselor largi de oameni ai muncii, care în vechiul regim au fost lipsiți de posibilitatea de a învăța carte. În acest scop s-au deschis numeroase școli serale, în care își completează studiile cei aflați în cîmpul muncii.

La sate au luat ființă cursuri speciale de gospodărie pentru fetele și femeile tinere, în care predau specialiști pregătiți în școlile de economie și gospodărie.

Un deosebit avînt a luat și învățămîntul universitar.

S-a creat un nou sistem de învățămînt superior ; numărul centrelor universitare s-a mărit, fiind capabile să adăpostească un număr sporit de studenți.

Astfel, pe lîngă cele trei universități de la Belgrad, Zagreb și Ljubljana, existente în trecut, au fost fondate încă două centre universitare la Skoplje și Sarajevo. S-au înființat, de asemenea, facultăți la Novi-Sad, Rijeka și Zadra. Numărul facultăților a crescut de la 27 la 70.

În trecut n-au existat în Jugoslavia școli superioare de artă. Acum s-au înființat în majoritatea republicilor academii de artă, școli de artă dramatică, de muzică etc.

Numărul studenților s-a triplat în raport cu cel dinainte de război. Pe lîngă universități, s-au înființat secții fără frecvență. În fiecare an, un număr din ce în ce mai mare de licențiați intră în viața practică.

Una din problemele cele mai grele pe care le-a avut de rezolvat învățămîntul jugoslav, a fost cea a cadrelor didactice. După terminarea războiului s-a văzut îndată că numărul cadrelor existente nu corespunde nici cantitativ și nici calitativ sarcinilor învățămîntului în noua viață socială. Pentru a face față acestei probleme s-au luat o serie de măsuri pentru pregătirea cadrelor necesare tuturor gradelor de învățămînt.

Școlile pedagogice, al căror număr a crescut mult, pregătesc învățători pentru școlile elementare.

Școlile pedagogice superioare pregătesc institutori (nastavnik), care predau în școlile de 8 ani. Înainte de război existau numai trei școli superioare pedagogice pe întreaga țară, numărul studenților din aceste

școli netrecînd de 200. In prezent funcționează 8 școli de felul acesta în R. P. Serbia. In școala pedagogică superioară din Belgrad, de exemplu, numărul studenților trece de 1000.

Pedagogii care au terminat universitatea, după doi ani de practică la o școală de opt ani sau la un liceu, se reîntorc la universitate, dau examen și obțin titlul de profesor.

In R.P.F. Jugoslavia, și mai ales la Belgrad, se obișnuiește ca locurile de profesori să fie completate prin concurs.

O serie de realizări s-au obținut și pe linia conținutului învățămîntului.

Cadrele didactice depun eforturi pentru realizarea în școală a unui învățămînt științific, folosind metode de predare cît mai variate.

Instruirea în școală are un caracter multilateral. Școala s-a apropiat mult de viață. Au apărut relații noi între profesori și elevi. Cadrele didactice depun tot efortul ca să educe tînăra generație în spiritul unei morale noi.

Pentru studierea experienței pedagogice înaintate a cadrelor didactice din R.P.F. Jugoslavia de azi, pentru valorificarea moștenirii culturale în domeniul pedagogiei, precum și pentru studierea tuturor problemelor actuale ale învățămîntului s-au creat institute de cercetări pedagogice în fiecare republică și un institut central pe întreaga țară.

O realizare importantă în domeniul învățămîntului din R.P.F. Jugoslavia, o constituie organizarea participării cetățenilor, care nu sînt legați direct de această muncă, la rezolvarea problemelor școlare privind instruirea și educația elevilor precum și răspîndirea culturii în masă. In acest scop, s-au creat Consilii de învățămînt și cultură pe republică, regiuni și județe.

In afară de Consiliul de învățămînt și cultură, există organe de conducere obștească, numite comitete școlare, începînd din școlile elementare și terminînd cu institutele de învățămînt superior. Comitetul școlar se întrunește lunar sau bilunar și rezolvă toate problemele școlare, fără să se amestece în metodele de predare, deoarece aceasta este sarcina pedagogilor. Dacă dorește să examineze munca unui profesor indolent, comitetul școlar poate să ceară o inspecție specială. In fiecare instituție culturală, bibliotecă, muzeu, teatru, există de asemenea organe de conducere obștească.

Schimbările petrecute în diferitele domenii ale vieții sociale și, în primul rînd, în domeniul economiei, au ridicat necesitatea unor schimbări în sistemul de învățămînt.

In acest scop, la Belgrad a fost alcătuită o comisie guvernamentală care pregătește un proiect de reformă a învățămîntului.

Una din cele mai dezbătute probleme ce se pun pentru viitoarea reformă este aceea de a se da învățămîntului un caracter mult mai practic. In momentul de față învățămîntul jugoslav are încă un pronunțat caracter umanist. Aceasta se poate observa ușor [1] în planul de învăță-

[1] *I. Grivkov:* „Intre învățătorii iugoslavi (impresii de drum)", Narodnoe Obrazovanie, nr. 8, august 1955, pag. 70.

mînt al școlii de 8 ani, mai ales avînd în vedere repartiția orelor pe obiecte.

OBIECTELE	CLASELE			
	V	VI	VII	VIII
Limba sîrbă	4	4	4	4
Limba străină	3	3	3	3
Istoria	3	3	3	3
Geografia	2	2	2	2
Matematica	4	4	4	4
Fizica	—	—	3	3
Chimia	—	—	—	3
Biologia	3	3	3	—
Desenul	2	2	2	—
Educația fizică	2	2	2	2
Cîntul	2	2	—	2
Igiena	—	—	—	2
Lucru manual	2	2	—	—
Gospodărie (pentru fete)	—	—	2	3
Caligrafia	1	1	—	—
Totalul orelor	28	28	28	31

Profesorii jugoslavi cer să se creeze o nouă orientare în învățămînt corespunzătoare cerințelor economiei naționale, care să pregătească tineretul pentru viața practică, să se educe mai mult deprinderile de muncă fizică și dragostea față de munca în producție. Discuțiile care au început în presa de specialitate tind să lămurească și următoarea problemă, de bază : ce obiecte trebuie introduse în planurile de învățămînt și ce volum de cunoștințe trebuie prevăzut pentru ca un absolvent de liceu să aibă o cultură generală necesară omului nou.

În viitor, pentru rezolvarea muncii în legătură cu problemele învățămîntului, Jugoslavia dorește să studieze experiența înaintată a școlii sovietice, îndeosebi a problemelor actuale ale învățămîntului sovietic, arată M. Uroșevici [1], președintele Comitetului Central al Sindicatului Muncitorilor din Învățămînt al R.P.F. Jugoslavia. Pentru cadrele didactice jugoslave prezintă un mare interes problema politehnizării în școala sovietică, a ridicării calificării cadrelor didactice, a predării limbilor străine etc.

Cadrele didactice și întreaga opinie publică ia parte cu însuflețire la discuția largă în legătură cu viitoarea reformă a învățămîntului.

Profesorimea jugoslavă are o lungă și cunoscută tradiție de luptă. Din cele mai vechi timpuri ea a militat pentru libertatea gîndirii științifice, pentru independența națională. În timpul celui de-al doilea război mondial numeroși profesori și învățători și-au sacrificat viața luptînd prin toate mijloacele contra fascismului, avînd ca ideal al lor un stat liber și independent, în care știința și învățămîntul să fie la loc de frunte.

[1] *M. Uroșevici:* Școala Jugoslaviei de azi. Ucitelskaia gazeta, 14 septembrie 1955.

Astăzi, învățătorii și profesorii din R.P.F. Jugoslavia își unesc forțele cu acele ale întregului popor în lupta măreață pentru dezvoltarea învățământului, pentru educarea tinerei generații în spiritul construirii societății socialiste, al păcii și prieteniei între popoare.

Reluarea recentă a legăturilor vremelnic întrerupte între Jugoslavia și U.R.S.S., colaborarea economică și culturală cu Uniunea Sovietică, contactul nemijlocit cu reprezentanții școlii și pedagogiei sovietice, precum și perspectiva apropiată a restabilirii schimbului de experiență cu țările de democrație populară — constituie o chezășie pentru dezvoltarea problemelor actuale ale școlii, și pentru dezvoltarea înfloritoare a învățământului în aceste țări.

AL. FILIPOVICI

D I S C U Ț I I

CONTRIBUȚII LA METODICA DETERMINĂRII TIPURILOR DE ACTIVITATE NERVOASĂ SUPERIOARĂ LA ELEVI[1]

Conf. univ. *A. CHIRCEV*, lector *D. SALADE*
asistent *I. RADU*, Catedra de psihologie,
Univ. „V. Babeș", Cluj.

1. *Scopul studiului.* Studiul tipurilor de activitate nervoasă superioară derivă din necesitatea cunoașterii particularităților individuale ale elevilor, în vederea organizării științifice a procesului instructiv-educativ. Încă de pe băncile facultății studenții trebuie să alcătuiască în cadrul practicei pedagogice, caracterizări psihologice ale elevilor, însușindu-și metode obiective de studiere a copilului. O latură importantă a caracterizării o constituie particularitățile tipului de sistem nervos care imprimă un anumit profil întregii comportări a elevilor.

În dorința de a pune de acord practica pedagogică cu datele învățăturii pavloviste despre tipuri, autorii studiului de față și-au propus să verifice în practică o metodică de determinare a tipului de activitate nervoasă superioară, aplicabilă în condițiile obișnuite ale muncii școlare. În același timp, o astfel de cercetare ar putea servi cadrelor didactice în caracterizările psihologice ale elevilor.

Fără îndoială că studiul de față nu epuizează problema determinării tipurilor de activitate nervoasă superioară în condițiile pe care le oferă în mod obișnuit școala, după cum nu epuizează nici problema cunoașterii elevilor în general, deoarece aceasta din urmă implică, în egală măsură, dacă nu și mai mult, determinarea trăsăturilor de caracter. Precizăm că în studiu, atenția noastră s-a îndreptat asupra particularităților de tip care sînt cele mai generale și mai constante trăsături ale omului.

2. *Metodica cercetării.* Au fost supuși studiului un număr de 8 elevi din clasele I—V elementare, de pe lîngă școlile pedagogice din Cluj, în anii 1954—1955. În alegerea subiecților ne-am orientat după indicațiile învățătorilor și după o cunoaștere prealabilă a clasei, în scopul cuprinderii, pe cît posibil, a tuturor variațiunilor tipologice. Studierea elevilor s-a desfășurat în două etape mari. În prima, am urmărit elevii în condițiile pe care le oferă școala, folosind ca metode: *observația, studiul documentelor școlare (analiza psihologică a produselor activității elevului), anamneza (date biografice) și caracterizările detaliate ale învățătorilor.* În a doua etapă am supus subiecții unei cercetări experimentale pentru a verifica astfel datele observației. În acest scop am folosit metodicele elaborate de autorii sovietici, adaptînd unele din ele la cerințele cercetării noastre. Prezentarea lor o vom face la locul potrivit.

La culegerea datelor pe baza observației, studiului documentelor școlare, anamnezei etc., în cadrul primei etape a cercetării, ne-am condus după o schemă a formelor tipice de conduită, elaborată pe baza cercetărilor sovietice de pînă acum.[2] La adunarea materialului despre elevi am folosit, pentru fiecare aspect al formelor tipice de conduită, toate metodele de mai sus, căutînd să prindem manifestările elevului în situații cît mai variate. De pildă, referitor la „activitatea de învățare", am cules date pe baza observației la lecții, a pregătirii temelor acasă, a analizei psihologice a produselor activității elevilor (compuneri, rezolvarea problemelor de aritmetică, desene, hărți etc.) și a situației școlare din anii precedenți. La fel s-a procedat și în cazul celorlalte aspecte ale schemei. Formele de conduită care au fost cele mai frecvente și mai stabile, le-am considerat drept indicii în măsură să ne apropie de

[1] La problema tipurilor a lucrat un colectiv mai larg, din care în afară de autori, au mai făcut parte: *R. Codreanu, V. Mare, R. Mihalevici* și *N. Pîrvu* — de la Facultatea de Pedagogie. Studiul prezent a folosit numai materialele autorilor care îl semnează.

[2] *A. Chircev:* „Caracterizarea psihologică a elevilor pe baza determinării tipurilor de activitate nervoasă superioară". Rev. de Ped. nr. 4, 1954, p. 122.

determinarea tipului de sistem nervos. Elevii au fost studiați în timpul anului școlar cel puțin cîte o zi pe săptămînă, uneori de cîte două-trei ori pe săptămînă, încît ei au fost observați sistematic în situații diferite o perioadă de timp destul de lungă.

Culegînd materialul am înregistrat faptele și manifestările elevului fără întîrziere, într-un mod cît mai fidel, fără a introduce elemente de interpretare. Faptele culese au fost sortate, potrivit cu rubricele schemei, într-un caiet de observație. Pentru ușurarea operației, la începutul caietului era fixată rezumativ schema de observație. De pildă, în ziua de 18.II.1954, elevul V. M. are notat în caiet la „aspectul motor": „...învățătoarea cere poziție de ascultare. Elevul nu duce mîinile la spate, ci se joacă cu creionul, apoi cu un fir de ață, cu o peniță. Cînd ridică mîna pentru răspuns o agită mereu în aer nerăbdător. Reacții verbale lipsesc..." Mai departe s-a notat: „...în pauză grupează elevi în jurul lui, strîngîndu-i la joc. Poartă la brîu un bastonaș în chip de sabie, imită lupta, duelează, sare, aleargă și mai rar se întreține în discuții cu ceilalți".

Elevii studiați nu au știut că sînt obiect de observație, deși în repetate rînduri am purtat discuții cu ei, în grup sau individual, cu scopul de a verifica unele constatări și impresii, precum și de a culege date suplimentare. De pildă, pentru a verifica impresia noastră asupra motivului care îl determină pe elev să nu noteze în caiet cele scrise pe tablă, i se pun întrebări la care răspunde că el cunoaște problema, ceea ce s-a controlat după aceea.

Deoarece observațiile asupra elevului au avut loc în colectivul clasei, — deci pe un fond relativ omogen ca vîrstă — aceasta ne-a permis să sezisăm tocmai particularitățile individuale, ce se detașau de particularitățile specifice vîrstei, încît acestea din urmă nu au influențat conținutul notațiilor noastre. Raportarea continuă a conduitei elevului la colectivul clasei a permis tocmai diferențierea specificului individual. Ca atare, particularitățile de vîrstă nu au putut influența vizibil tabloul tipologic al elevului.

Ulterior observațiile noastre au fost extinse și asupra comportării elevului în afară de școală. Comportarea pe stradă, la spectacole, în timpul pregătirii lecțiilor acasă, conduita în familie, prieteniile etc., au constituit tot atîtea prilejuri de observație. Culegerea și notarea datelor s-a făcut după aceeași tehnică. Prin volumul și varietatea situațiilor la care se referă, materialul cules în această parte a observării a avut o importanță egală pentru determinarea tipului, cu acelea culese în școală.

Prin metodica folosită nu am reușit să completăm în mod egal diferitele aspecte din schemă. De pildă, datele referitoare la somn, la aspectul emotiv, sînt relativ mai sumare, pentru că aceste aspecte nu sînt accesibile observației în egală măsură, cum ar fi aspectul motor, conduita în colectiv etc.

3. *Prezentarea și interpretarea datelor obținute în condițiile școlare.* Dintre elevii studiați de noi vom prezenta cîte unul din fiecare tip de sistem nervos mai bine conturat și un caz de tip intermediar, aceasta întrucît scopul urmărit de noi nu este caracterizarea generală a tipurilor, ci verificarea unei metodici de studiere a lor. Acesta este motivul pentru care nu ne-am ocupat de aspectul practic-pedagogic al problemei. Trebuie menționat că, întrucît cercetarea a început în anul 1954, ea a urmărit elevii în cîte două clase succesive.

Trecem mai jos la prezentarea și interpretarea datelor observației[1] în legătură cu cele 5 cazuri studiate.

Elevul R. E., în vîrstă de 7, 6 ani, a fost studiat de noi în clasele I—II elementare. Fiind singurul copil la părinți a fost crescut cu grijă, cu dragoste exagerată. Atitudinea mamei față de copil a fost inconsecventă: cînd prea indulgentă, cînd prea severă și chiar brutală uneori. Între părinți există un continuu dezacord în problema educării copilului, iar discuțiile au loc chiar în prezența lui. Tatăl este extrem de indulgent față de abaterile copilului. Regimul în familie oscilează între exigențe prea mari și o indulgență prea largă.

De mic R. E. a învățat să vorbească mai multe limbi. A urmat grădinița de copii, participînd cu interes la toate activitățile, fără să se obțină o integrare vizibilă în disciplina colectivului. Dovedind un nivel de dezvoltare superior vîrstei, a intrat în școală cu dispensă de vîrstă.

Din punct de vedere fizic este bine dezvoltat, avînd un organism viguros și rezistent la eforturi fizice și intelectuale. În ultimele ore de clasă nu este mai puțin

[1] Pentru economia expresiei termenul de observație va fi folosit mai departe incluzînd tot sistemul de procedee folosit în etapa întîi a cercetării.

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

capabil de muncă, decît în primele. Acasă citește multă lectură particulară și se joacă foarte mult.

Elevul adoarme destul de greu și se trezește ușor. Dimineața nu lenevește în pat, iar după somn prezintă o dispoziție vioaie.

Stările emotive le trăiește intens. De pildă, în preajma vacanței de primăvară nu-și mai face temele, deși în general este conștiincios. În ultimele ore și-a așezat din timp rechizitele în ghiozdan, fiind gata de plecare acasă. În aceste zile școala este pentru el numai un episod trecător. În clasă are explozii de bucurie și veselie nereținută. Izbucnește în ris în mijlocul orei, în legătură cu vreo observație plină de humor sau vreun episod comic dintr-o povestire. Nu este indiferent față de recompense, note, pedepse. Își maschează manifestările față de pedepse, dar se manifestă sgomotos față de recompense. Ora de lectură, de povestiri, îl atrage foarte mult. Este singurul prilej cînd se obține cu ușurință „poziția de ascultare". Ascultînd el devansează cursul povestirii, nu așteaptă rezolvarea unei situații din povestire, ci întreabă nerăbdător: „Și ce s-a întîmplat?". Din conținutul povestirilor reține foarte mult, fiind în stare să reproducă cu precizie și multe detalii, pe care ține să le completeze cînd alții le omit.

Este vioi și neastîmpărat, îndeosebi bătăuș. Nu există zi în care să nu fie reclamat că a îmbrîncit sau a lovit vreun coleg. Aproape în fiecare pauză reclamațiile la învățătoare se țin lanț. În fiecare zi se joacă cu un obiect diferit (o bilă, un mosor de ață, un șurub etc.), pe care îl agită în permanență, constituind detaliul distractiv al zilei. La catedră există o întreagă „colecție" de asemenea obiecte confiscate de la el. Nevoia de mișcare continuă fiind îngrădită de cerințele disciplinei în clasă, elevul ia cele mai nenaturale poziții în bancă. La sunetul clopoțelului este primul care iese în fugă din clasă și ultimul care intră în clasă furat de joc, totdeauna îmbujorat și transpirat. Sosit acasă de la școală, imediat își depune ghiozdanul și iese pe stradă să însoțească pe ceilalți. Pe drum se joacă, se încaieră, se bate cu zăpadă, se ia la trîntă etc. La orele de educație fizică este foarte neastîmpărat și nu se încadrează în disciplina celorlalți. De fiecare dată răstoarnă vreun aparat sau strică cîte ceva din sala de gimnastică.

Vorbirea este bine dezvoltată, bogată în expresii și corectă gramatical. La lecții găsește cu ușurință echivalente pentru cuvintele noi. Vorbirea lui E. R. este expresivă. În pauze strigă cît îl ține gura.

La învățătură obține rezultate foarte bune. După relatarea învățătoarei ar putea fi cel mai bun din clasă dacă ar fi disciplinat. Înțelege și fixează repede materialul. La lecții participă activ numai cînd este solicitat direct. În clasă „gîndește cu voce tare", fără a-și putea reține răspunsul înainte de a fi întrebat. Cerința mereu repetată de a se fixa în gînd, nu o poate realiza. Deabea a fost formulată întrebarea, și el răspunde pe loc fără să fi fost întrebat. Din această cauză nu dă posibilitate clasei să gîndească asupra răspunsului, anticipînd soluția.

În clasă izolează un grup (vecinii) de la lecție în permanență, prin hîrjoană, deranj, discuții sau mîzgălind rechizitele vecinilor de alături sau de la spate. Cînd atenția învățătoarei este îndreptată direct asupra lui, ia „poziția de ascultare"; liber de supraveghere directă reface imediat cercul de indisciplină din clasă. În lipsa învățătoarei, cînd elevul de serviciu menține ordinea în clasă este mai nedisciplinat ca oricînd. Ca măsură disciplinară, a fost mutat de mai multe ori din bancă în cursul anului, căutîndu-i-se vecinătatea cu elevi disciplinați, dar fără efect. În cele din urmă a revenit în banca întîi, sub supravegherea nemijlocită și continuă a învățătoarei. Carnetul de corespondență cu părinții abundă în reclamații cu privire la abaterile de la disciplina clasei. Ca măsură extremă este admonestat de mai multe ori de directorul școlii în fața clasei întregi. I se acordă condiționat cîteva zile de îndreptare, pentru că altfel va fi retrimis la grădiniță. Ca efect, urmărește lecțiile din ziua respectivă, stă mereu în „poziție de ascultare", dar spre sfîrșitul orelor de clasă revine la „stilul" obișnuit de comportare nedisciplinată. Atrage atenția celorlalți asupra lui, cultivînd acest lucru prin strengării și acte de indisciplină care ies din comun.

În tot cursul clasei I, „disciplina frînelor" s-a elaborat extrem de încet. S-au obținut oarecari succese în această privință abia spre sfîrșitul anului școlar.

La lecțiile care transmit cunoștințe noi poate realiza momente de concentrare a atenției. După două-trei exerciții prin care cunoștința s-a fixat, lecția nu-l mai interesează, se ocupă de altceva. Lecțiile de fixarea cunoștințelor îl plictisesc și reproduc tabloul caracteristic de indisciplină. Este dezordonat în însemnările din caiete. Temele de acasă și exercițiile din clasă sînt scrise fără nici o ordine: cînd la începutul caietelor, cînd la mijlocul sau sfîrșitul lor. De obicei grăbit, face greșeli mici:

nu pune punct pe „i", sedila la „ș" și „ț", omite la citire primele și ultimele litere sau le percepe deformat etc. Ceea ce caracterizează „stilul" lui de lucru, cercetînd caietele, este grija, concentrarea, acuratețea, precizia la început și neglijența, superficialitate, graba, la sfîrșitul lucrărilor. Sub raportul conținutului lucrările în clasă sînt în general bune, dar forma lor lasă de dorit (scrie urît, rezolvă probleme dezordonat etc.).

Cît privește conduita în colectiv, R. E. este vioi, zburdalnic, zgomotos, și plin de energie la jocuri. Se împrietenește ușor cu alții. Nevoia de joc și mișcare se manifestă foarte puternic. În raporturile cu alți copii are manifestări de duritate, nervozitate, fiind chiar și brutal (împinge, lovește, dă cu piciorul etc.).

Atît în joc cît și în alte activități colective, manifestă spirit de inițiativă și calități organizatorice. Îi plac muncile de răspundere, dar nu are răbdare să le ducă la bun sfîrșit. Nu are continuitate și perseverență în muncă.

Din însemnările de mai sus, privitoare la R. E., se desprind o serie de indicii despre proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase, în special referitor la *forța* și *echilibrul* acestora.

Indicii forței proceselor nervoase la R. E., — cum ar fi faptul că are un organism rezistent la eforturi fizice și intelectuale, că are o capacitate de muncă ridicată care se exprimă printr-o activitate foarte bogată, fără a da semne de oboseală (citește, se joacă foarte mult în timpul unei zile) — ne îndreptățesc să afirmăm că el aparține tipului de sistem nervos puternic. De asemenea, indicii ale capacității mari de muncă ale celulei nervoase, ale faptului că ea este capabilă să lucreze la un înalt nivel al procesului excitator sînt următoarele: elevul trăiește și exprimă cu intensitate emoțiile, în tabloul general al conduitei predomină mișcarea, manifestă rezistență față de măsuri tari, tenacitate față de frînarea realizată prin măsurile de disciplină din partea școlii, vioiciune și consum tumultos de energie în jocuri. Tot un indiciu al forței este ușurința și rapiditatea cu care înțelege și fixează materialul la lecții, fiind printre cei mai buni la învățătură.

Trăsătura care se impune de la început în cursul observației și care apare în modul cel mai izbitor din notațiile noastre este *dezechilibrul* dintre activități și frîne, dintre procesul excitator și cel inhibitor. La R. E. predomină în mod clar primul asupra celui de-al doilea proces. Forța relativă redusă a inhibiției condiționate se exprimă printr-o serie de fapte: „disciplina frînelor" se elaborează la R. E. extrem de încet, dovedindu-se nestatornică (vorbește cu voce tare, se agită mereu în bancă, tulbură ordinea în clasă, își pregătește lucrările în pripă, dovedind nerăbdare etc.). Stabele inhibiții formate funcționează numai în condițiile unei constrîngeri exterioare: în lipsa supravegherii directe a învățătoarei el încalcă toate regulile de bună purtare, cînd predau elevii practicanți se manifestă nestingherit, abaterile fiind și mai puțin îngrădite. Numai în condițiile unei necontenite supravegheri, avertizări, mustrări, se pot obține și promova inhibițiile anterior elaborate.

Observațiile arată greutatea cu care R. E. realizează „afectul așteptării". După datele lui N. I. Krasnogorski,[1] starea de „așteptare" provoacă o excitabilitate generală a creierului, ceea ce duce la slăbirea funcțiilor de diferențiere și de control al scoarței. Noi socotim că greutatea cu care R. E. realizează „afectul așteptării" este un indiciu al forței relative reduse a inhibiției condiționate (la sunetul clopoțelului iese din fugă primul din clasă, intervine nerăbdător cu întrebări în cursul povestirii, în preajma vacanței nu-și mai face temele, nu activează în clasă ș.a.m.d.). Faptul acesta a fost confirmat ulterior și prin comportarea lui în timpul cercetării experimentale.

Alte fapte observate, cum ar fi, caracterul exploziv al emoțiilor, manifestările de duritate, violență în raport cu alți copii, dovedesc insuficiența controlului cortical asupra proceselor subcorticale. Aceste fapte nu sînt sporadice, ci au loc ori de cîte ori R. E. nu este supravegheat. De aici rezultă greutatea adaptării lui la cerințele școlii și ale colectivului de elevi.

Datele privitoare la „stilul" lui de muncă, obținute din analiza caietelor, ne arată ușurința cu care el se dezinhibă în cursul executării unei lucrări: la început lucrează îngrijit, precis, curat, pentru ca să sfîrșească neglijent, superficial, pripit și cu multe greșeli mărunte.

---

[1] *N. I. Krasnogorski:* Lucrările privitoare la studiul activității nervoase superioare la om și la animale. Medghiz, 1954, p. 298.

În concluzie, din toate datele de mai sus, rezultă că elevul R. E. aparține tipului puternic neechilibrat (coleric).

De altfel, noi considerăm că regimul din familie nu a promovat suficient echilibrarea proceselor nervoase. R. E. nu a cunoscut în viața lui de familie limitări, frîne, inhibiții, iar efortul școlii în această direcție nu a fost susținut și întărit de părinții lui.

Trebuie să menționăm că în tabloul general al comportării lui R. E., există și unele elemente caracteristice tipului sangvinic, fără a colora însă în mod simțitor profilul său tipologic.

Elevul V. M., de 12 ani, a fost studiat de noi în clasele a IV-a și a V-a. Părinții elevului sînt funcționari. Are un frate mai mic și o mătușă elevă în școala pedagogică, trăind tot în familie. Condițiile vieții de familie sînt bune, atmosfera este armonioasă și elevul nutrește un deosebit respect față de părinți. Aceștia se interesează de rezultatele elevului obținute la școală. Părinții arată că de mic, V. M. a manifestat o deosebită vioiciune. La 9 luni copilul a început să meargă și să pronunțe primele cuvinte. La 3 ani copilul recunoștea întreg alfabetul, învățat cu ajutorul unor cuburi-jucării.

Ca aspect fizic elevul este normal dezvoltat, fiind rezistent la eforturi fizice și intelectuale. În clasă, la ultima oră este aproape tot atît de atent ca și la prima. Copilul, nu a suferit de nici un fel de boală care ar fi lăsat urmări. În familie duce o viață ordonată.

Elevul adoarme și se trezește cu ușurință. Somnul nu este agitat. Doarme obișnuit 9—10 ore pe zi, fără a se culca după masă. Dispoziția de după somn este vioaie, elevul fiind gata să se apuce de lucru.

La observațiile uneori severe ale învățătorului, V. M. protestează, se justifică, iar după aceea rîde așezîndu-se liniștit în bancă. Are manifestări spontane de bucurie, rîde fără nici o rezervă, se bucură mai ales cînd reușește să rezolve o problemă înaintea altora. Cîteodată, în timp ce alți elevi răspund în clasă, M. V. fredonează vreun cîntec. Exteriorizează foarte viu plăcerea la auzul instrumentelor muzicale, sare și strigă, fără a se potoli mult timp, chiar dacă i se fac observații. Cînd dă răspunsuri bune în clasă și este apreciat, se bucură intens. Participă efectiv la conținutul poveștirilor. Manifestă entuziasm atît în muncă cît și în joc. Este ușor impresionabil și trece rapid de la o stare emotivă la alta. Nu-și poate stăpîni îndeajuns emoțiile, reacționînd puternic la situațiile noi. Nu se descurajează cînd primește o notă proastă, ci se apucă să învețe cu îndîrjire pentru îndreptarea situației. Sinceritatea este trăsătura distinctivă a elevului (nu ascunde notele slabe față de părinți, are curajul să facă observații altora). Emoțiile lui sînt adînci: bucuria de a fi răspuns bine la lecție, îl încălzește chiar și a doua zi.

În timpul recreațiilor se joacă sau aleargă, este atras de discuții, glume și distracții, ca și de jocurile de mișcare. Mîinile lui sînt aproape în continuă mișcare. În permanență ține în gură cîte un obiect mic (chibrit, peniță, creion, cui etc.). Expunerea este însoțită de gesturi; avînd adesea un caracter imitativ (conturează prin mișcări forma obiectului). Pe scaun nu șade liniștit, ci se balansează mereu. La întrebările învățătoarei adresate clasei, ridică mîna încă înainte de a se fi încheiat întrebarea. La terminarea orelor de clasă nu se grăbește să plece acasă, după cum la intrarea în clasă este printre ultimii.

Ritmul scrierii este rapid fără a acorda atenția cuvenită formei. La orele de educație fizică execută mișcările în ritm corect, cu multă precizie, fără efort. Momentele de repaos motric sînt rare, fiind determinate de condiții speciale (observațiile învățătoarei, absența vecinilor etc.). În general, mișcările lui sînt degajate și energice. Deprinderile motorii se formează cu ușurință. Mersul este rapid și vioi.

Elevul se exprimă ușor, dovedind că stăpînește un vocabular bogat pe care îl folosește corect. Limbajul este expresiv, cu nuanțe personale în vorbire. În timpul lecției intervine frecvent, fără să fie întrebat, uneori cu precizări, alte ori cu întrebări, paranteze etc. Răspunsurile lui dovedesc maturitate în gîndire. În căutarea cuvîntului potrivit, emite adesea sunete parazitare ca „îîî...". Este atent la exprimare, revine asupra expresiilor nepotrivite aducînd noi precizări și completări. Poate să redea cu ușurință prin cuvinte situațiile percepute nemijlocit, după cum își reprezintă cu o claritate fenomenele descrise verbal (fiind vorba despre moartea lui Ion Vodă cel Cumplit, își imaginează foarte viu scenele de tortură descrise).

Materialul predat sau citit este înțeles rapid de către elev și fixat după puține repetiții. Își pregătește temele acasă cu regularitate. La lecții pune numeroase între-

bări și cere explicații suplimentare. Cînd este captivat de expunerea lecției ascultă încordat, nemișcat. Urmărește și corectează în șoaptă răspunsurile altora. Dacă nu este ascultat, manifestă nemulțumire și expune lecția cu glas scăzut, ca pentru sine. Uneori se întîmplă că fiind concentrat asupra răspunsului, nu observă că întrebarea a fost epuizată, iar alte ori anticipează explicația învățătoarei. În timpul lecției desfășoară diferite activități și trece cu ușurință de la una la alta (se scoală în picioare, se uită la vecini, desenează pe bucățele de hîrtie, fără ca totuși să scape firul lecției). Același lucru se observă și în rezolvarea problemelor.

Își pregătește temele singur, necontrolat și cu regularitate. Caietele dovedesc uneori neglijență și dezordine în muncă (pete pe caiet, scriere urîtă, omisiuni de litere etc.).

În timpul pauzelor nu este violent cu colegii, deși jocul ia uneori forma de trînte, izbituri etc. Născocește adesea noi ocupațiuni în timpul recreațiilor. Cu instructoarea de pionieri este respectuos, duce la îndeplinire sarcinile primite și poartă interes pentru buna reușită a grupei de pionieri. Este comunicativ și se împrietenește ușor cu alții. Cînd i se fac mustrări, se apără spunînd: „Și X... a făcut la fel". Este foarte sensibil la aprecieri.

La școala elementară de pe lîngă școala pedagogică a fost înscris în clasa a II-a, mutat de la o altă școală, încadrîndu-se cu ușurință în colectivul clasei.

Privind în ansamblu tabloul manifestărilor elevului V. M., găsim destule indicii despre *forța* și *mobilitatea* proceselor sale nervoase.

Ca indicii ale forței putem menționa: capacitatea de a depune eforturi susținute atît în munca fizică, cît și în cea intelectuală fără a da semne de oboseală; dispoziția permanentă de a lucra, capacitatea de a lucra fără stimulări venite dinafară. Tot ca indicii ale energiei putem socoti: îndîrjirea cu care se apucă de lucru atunci cînd întîmpină insuccese, faptul că nu se descurajează, exteriorizarea energică pe plan motor a trăirilor emotive, precum și caracterul mișcărilor sale (vioaie, rapide, energice). Ușurința cu care își însușește materialul, numărul mic de repetiții necesare pentru fixare, puterea de concentrare asupra materialului expus sau citit, — toate acestea sînt de asemenea indicii ale unei scoarțe cerebrale puternice din punct de vedere funcțional. Trebuie menționat că sprinteneala, cheltuirea de energie în diverse activități, — ca indiciu al forței proceselor nervoase, — apare ca o particularitate în întreaga perioadă a dezvoltării sale.

A doua caracteristică tot atît de evidentă care străbate întreaga conduită a elevului V. M. este mobilitatea proceselor sale nervoase. Ea se evidențiază în ușurința cu care elevul trece de la o activitate la alta (de la scris la discuții cu vecinii, de la preocupări laterale la ascultarea lecției și invers etc.), în promptitudinea cu care se adaptează la situații noi (integrarea fără dificultăți în colectivul clasei cînd a fost mutat la o altă școală), în trecerea rapidă de la starea de veghe la starea de somn și invers, păstrîndu-și buna dispoziție pentru lucru. Indiciu al mobilității îl constituie și faptul, că stereotipiile dinamice verbale și motorii se formează și se modifică ușor (fixează fără greutate poeziile, termenii și expresiile noi, exercițiile fizice, introduce elemente noi în jocuri care modifică desfășurarea lor etc.). Trecerea de la o stare emotivă la alta, de la supărare la veselie, se realizează cu ușurință la V. M. (cînd primește note slabe, cînd i se fac mustrări, critică din partea tovarășilor, — supărarea nu ține mult timp). Ritmul activității elevului, se schimbă relativ ușor, — în mers, în joc, în vorbire, în scris etc. — accelerîndu-se sau încetinindu-se în funcție de condițiile externe și interne.

Datele observației privitoare la echilibrul proceselor nervoase, nu sînt tot atît de concludente ca și cele referitoare la forță și mobilitate. Totuși, există destule elemente care vorbesc despre existența echilibrului. Am putea aminti, somnul elevului, în general liniștit, economia în mișcări, chibzuința de care dă dovadă în diferite împrejurări, coordonarea motrice ș. a. Elevul nu este grăbit să iasă în pauză, să intre în clasă, să plece printre primii la sfîrșitul orelor acasă, — ceea ce dovedește că „afectul așteptării" nu tulbură vizibil activitatea sa psihică normală.

Pe fondul acestor indicii ale echilibrului, în comparația lui V. M. apar și unele elemente contradictorii, cum ar fi lipsa de stăpînire, insuficient control emotiv, agitație motorie, caracterul dezordonat al lucrărilor scrise etc., care dovedesc existența unor momente și perioade de predominare relativă a procesului excitator. Cu toate acestea, datele observării ne arată că indiciile echilibrării sînt mai frecvente și mai constante.

Încheind interpretarea observațiilor asupra elevului V. M., putem spune că el aparține tipului de sistem nervos puternic-echilibrat-mobil (sangvinic).

Eleva E. G. de 9 ani, studiată în clasele a II-a—a III-a elementară face parte dintr-o familie de profesori. În familie lipsește un regim ordonat, din care cauză eleva duce o viață destul de neregulată.

Ca aspect fizic, eleva este normal dezvoltată, mai puțin rezistentă la eforturi fizice, dar capabilă să presteze activități intelectuale intense și grele.

Grădinița de copii nu a urmat-o regulat, nici cu plăcere. A fost nevoie de stăruințe serioase pentru a o determina s-o continue.

Dimineața cînd vine la școală pare somnoroasă. Se trezește în ultima clipă dimineața, încît uneori nici nu apucă să se spele. Sosită la școală se înviorează abia după ora întîi.

Sub raport afectiv eleva se caracterizează prin calm, prin stăpînirea reacțiilor emotiv-impulsive. Este reținută în toate, atît în școală cît și acasă. Deși fixează în amănunt cu precizie cele citite, nu manifestă reacții afective față de conținutul povestirilor, nu adaugă nimic de la sine și rareori schițează vreun gest sau zîmbet în timp ce ascultă. Același lucru se vede și din atitudinea ei față de note, față de laudă și dojană. Deși este bucuroasă cînd primește o notă bună, nu suferă cînd nota e mai mică și nici nu luptă pentru a obține numai calificative mari. Cînd este dojenită primește supusă observația, se închide în sine și se simte stingherită un timp oarecare. De pildă, în repetate rînduri i s-a făcut observația că nu-și păstrează cărțile în ordine și curățenie, totuși teama de dojană nu a putut s-o determine să se achite de această îndatorire. A fost nevoie de o admonestare energică, de fixarea unui termen pentru prezentarea cărților și a caietelor la control, pentru ca măsurile să dea rezultat. Din proprie inițiativă nu a făcut nimic. Aleasă în funcție de responsabilă a clasei, E. G. a manifestat doar o ușoară mulțumire. La analiza muncii cînd i se arată lipsurile, ea nu reacționează decît într-o mică măsură, nu prin cuvinte ci printr-o ușoară întristare ce se spulberă repede. În general rîde foarte rar. Numai evenimente deosebite, — apropierea vacanței, — o scot din calmul obișnuit, cînd devine mai activă la lecții.

În clasă stă liniștită, calmă, fără a se agita în bancă. Mișcările ei sînt reținute. La orele de gimnastică are ținută corectă, dar este stîngace în mișcări și lipsită de dinamism. Nu se joacă zgomotos, nu zburdă în recreații, rareori participă la jocurile de mișcare. În recreații preferă să stea în clasă, fiind adesea invitată de învățătoare să iasă în curte.

Vocabularul pasiv al elevei este mai bogat decît cel activ. Răspunsurile ei orale, sînt în general sub nivelul lucrărilor scrise, unde se exprimă mai ușor și mai bogat. Compunerile ei sînt bogate în imagini și în elemente afective.

Învață bine și are cunoștințe temeinice. Deși este totdeauna pregătită, nu se anunță singură la răspuns. A fost descoperită relativ tîrziu ca cea mai bună elevă din clasă. În clasă este atentă și disciplinată. Și-a însușit cu ușurință scrierea, citirea și procedeele de calcul aritmetic fără a face greșeli. Cu toate că la răspunsurile orale nu dă dovadă de promptitudine și spontaneitate, gîndind cu întîrziere, totuși la jocurile de aritmetică și la lucrările de control, care cer maximum de concentrare, ea excelează în clasă. În timpul conversației nu sesizează imediat întrebarea (problema), face o pauză înainte de a răspunde, — are nevoie de un timp de gîndire.

În raporturile cu alți copii este corectă, nu spune cuvinte tari sau urîte, nu pîrăște pe nimeni, lăsînd impresia că n-o interesează cei din jur. Solicitată, acționează cu plăcere pentru colectiv, dar nu întreprinde nimic din inițiativă proprie. Opinia colectivului o interesează în mică măsură. Cînd este de serviciu pe clasă nu arată o preocupare deosebită pentru îndatoriri, nu vine mai devreme, nu ține să se remarce prin activitatea ei. Aflată în cercul altor copii nu participă la jocuri sau discuții, mai mult privește și tace.

Spre deosebire de cele două cazuri mai sus analizate cazul elevei E. G. prezintă trăsături care ne îndreptățesc s-o încadrăm în tipul de activitate nervoasă superioară puternic-echilibrat-inert (flegmatic).

Alături de forța și echilibrul proceselor nervoase, *inerția* este trăsătura care ni s-a impus în tot timpul observației. Prezența ei se poate vedea din faptul, că eleva E. G. se trezește anevoie și este somnoroasă un timp după deșteptare, — ceea ce dovedește că trecerea de la inhibiție la excitație se face destul de greu. Starea ei emotivă egală, calmă, lipsită de exteriorizări pronunțate, arată de asemenea o anumită inerție, alături de echilibrul proceselor nervoase, întocmai ca și atitudinea aparent indiferentă față de note, dojană, laudă etc. Un tablou similar al inerției remarcăm și pe plan motor: lipsa oricărei agitații motorii, lipsa dinamismului, a inițiati-

vei, precum și stîngăcia, încetineala în mișcări. Scoaterea elevei dintr-o activitate deprinsă, dintr-un stereotip dinamic format și includerea într-o nouă activitate, se realizează cu greu (cazul măsurilor luate pentru a o determina să-și păstreze în ordine și îngrijit rechizitele școlare).

Inerția elevei se vede și pe plan verbo-motor: discrepanță dintre vocabularul activ și pasiv (datorită actualizării insuficient de prompte a experienței verbale), răgazul de care are nevoie pentru a sezisa problema și a răspunde la ea, faptul că în scris — care permite mai mult timp de gîndire și concentrare — se exprimă mai bine decît oral. Este semnificativ că valoarea ei reală a fost descoperită relativ tîrziu și tocmai pe baza lucrărilor scrise prin care ea excelează în clasă.

Din întreaga comportare a elevei în școală și acasă rezultă că se pot obține ușor inhibițiile condiționate, reținerea activității, „disciplina ascultării", — ceea ce constituie un indiciu al echilibrării proceselor nervoase. Tot așa, atitudinea față de sarcini care nu reprezintă pentru ea factori de neliniște, de preocupare deosebită, nici de mobilizare, denotă caracterul egal și impasibil al comportării sale (cazul atitudinii ei față de analiza muncii depuse ca responsabilă a clasei, ca bibliotecară, ca elevă de serviciu). „Afectul așteptării" este ușor suportat, fără exteriorizări și fără tulburări în activitatea psihică normală.

Dacă în primele două cazuri analizate (R. E. și V. M.), forța proceselor nervoase putea fi mai ușor dedusă din bogăția și varietatea formelor de conduită, în cazul elevei E. G. indicii forței străbat mai greu din tabloul manifestărilor externe calme, reținute și sărace. Totuși, mai putem deduce forța proceselor nervoase din capacitatea ei ridicată de muncă intelectuală, din puterea de concentrare de mare productivitate și indirect, din succesele obținute la învățătură.

Elevul I. T.[1] *de 9 ani a fost studiat de noi în clasa a II-a elementară. Familia elevului este numeroasă (5 frați de virste diferite). Mama fiind mereu bolnavă nu se poate ocupa îndeajuns de copii. Tatăl este inconsecvent în atitudini, cînd prea sever, cînd indulgent față de abaterile copiilor. Pe I. îl bate mereu, mai ales după ce a rămas repetent, deși copilul este foarte ascultător. In familie copilul nu are condiții prielnice pentru învățătură și de aceea elevul merge și după masă la școală pentru a-și pregăti lecțiile.*

Pentru virsta lui copilul este slab dezvoltat fizic, este debil și obosește ușor. La lecții este somnoros, deși acasă doarme mult.

I. T. este timid, extrem de „închis în sine". Nu manifestă atașament față de alții. In timpul povestirii nu exprimă compasiune față de eroii pozitivi sau resentiment față de cei negativi, mimica feței rămîne inexpresivă. Din cauza bătăilor repetate în familie, tonul aspru, admonestarea severă a învățătoarei îl face să tremure, trăind intensiv spaima. In general tabloul emotiv al elevului este foarte sărac. Dispoziția obișnuită este indiferența, absența și pasivitatea față de cele din jur. Singurul lucru care îl face cu plăcere este serviciul în clasă (să se îngrijească de cretă, de burete, de aerisirea clasei etc.).

La lecții stă neclintit, cu mîinile la spate, în „poziție de ascultare". Incă înainte de sosirea învățătoarei în clasă, stă liniștit în bancă. Indemnurile elevilor la trîntă sau joc, rămîn fără rezultat. Dacă în pauză este ghiontit de alții în repetate rînduri, la început nu spune nimic, iar în cele din urmă cere să fie lăsat în pace. Nu se lasă tras în joc. O singură dată în timpul observațiilor noastre, I. T. a tras de codițe pe una dintre eleve, mai mult în joacă decît agresiv, dar imediat a luat-o de mîini pentru a se împăca. Mersul elevului este încet și parcă măsurat. Nu gesticulează deloc, iar la educație fizică este sprinten, fiind unul dintre cei mai buni din clasă. La exercițiul „trecerea sub frînghie" este al doilea, iar la săritură peste frînghie este printre primii din clasă.

Vocabularul elevului este sărac. Intîmpină dificultăți în povestirea celor ce a văzut și auzit. Debitul verbal este scăzut, vocea inexpresivă — vorbește foarte rar, tărăgănat și pe un ton scăzut. Propozițiile sînt scurte și au o construcție foarte simplă. Cînd răspunde de obicei repetă întrebarea, adăugînd doar unul-două cuvinte de la el. Iată textul unei compuneri după un tablou: „E iarnă. Petrică, Vasile și Pavel s-au dus la schiurat. Ei se dau după munte. Bradurile sînt acoperite cu zăpadă. Ei se dau cu schiurile".

[1] La culegerea materialului privind cazul lui I. T. a luat parte și tov. R. Codreanu.

Elevul înțelege și fixează materialul numai după numeroase repetiții, și atunci cu unele greșeli (din cauza perceperii denaturate a cuvintelor). Pentru rezolvarea unui simplu calcul mintal a avut nevoie de 15 minute. Scrierea și citirea le-a însușit cu greutate și are lipsuri și în prezent. Citește greșit multe cuvinte, de pildă copii în loc de ochii, chiar în loc de chipiul, erau în loc de erou etc. La lecții stă foarte liniștit, pare a fi atent, dar adesea „cade pe gînduri" avînd privirile îndreptate pe fereastră. Este conștiincios, își pregătește temele cu regularitate, caietele lui au însă un aspect neîngrijit (multe ștersături, greșeli, pete de cerneală etc.). La răspuns nu se anunță singur decît foarte rar. Uneori ridică mîna, nu sezisează întrebarea și dus pe gînduri uită mîna suspendată în aer. Cînd greșește la răspuns, dă nemulțumit din cap. În clasă este docil, nu iese din cuvîntul învățătoarei, iar disciplina pasivă a ascultării constituie nota predominantă a conduitei lui. Rezultatele la învățătură sînt foarte slabe, a rămas repetent în clasa a II-a. Din acest motiv nu a avut curajul să intre în clasă cîteva zile la începutul anului școlar. După aceea, datorită tactului pedagogic al învățătoarei și acomodării treptate, elevul s-a obișnuit cu situația de repetent, pe care o trăiește maladiv rușinîndu-se mai ales față de colegii săi. În condiții de zgomot și cînd sînt alți copii în jurul lui nu poate să învețe. Materialul îl memorează mai mult mecanic repetînd cu voce tare. La situațiile noi se închide și mai mult în sine (vizita făcută în familie, la fel ca și prezența unui student practicant în clasă îl inhibă și mai mult). Nota generală a comportării sale este pasivitatea, absența, nepăsarea.

Elevul I. T. este puțin sociabil și necomunicativ. În discuții cu persoane străine se intimidează lăsînd ochii în jos. În mod obișnuit este retras, nu participă la jocuri, se mulțumește să fie simplu spectator. Cînd participă la joc, rareori, nu manifestă inițiativă, este supus, acceptă rolul ce i se dă, fără a arăta vreo preferință. În clasă și față de străini este respectuos și serviabil.

Datele de mai sus ne îndreptățesc să presupunem că elevul I. T. se apropie mult de tipul de sistem nervos slab, fără să trecem sub tăcere greutățile de care ne izbim în determinarea indicilor slăbiciunii proceselor sale nervoase.

In primul rînd, trebuie menționat tonusul general scăzut al elevului care se exprimă în apatie, pasivitate, stare de somnolență, rezistență scăzută la eforturi mai ales intelectuale, manifestată cu ușurința cu care survine epuizarea și starea de oboseală (inhibiție supraliminară). La fel, absența forței proceselor nervoase se vede din timiditatea, caracterul șters al vieții afective, izolarea față de colectiv, docilitate, predominarea „disciplinei ascultării" etc.

Mai pot fi menționate ca semne ale slăbiciunii funcționale a scoarței cerebrale: ușurința cu care se instalează inducția negativă, inhibiția externă în genere (elevul „cade" ușor din lecție, privește absent pe fereastră, rămîne multă vreme cu mîna ridicată uitînd de sine, se pierde în situații noi și grele) — cînd este vizitat acasă, cînd a rămas repetent etc.

Observațiile ne mai îndreptățesc să presupunem că la elevul I. T. se elaborează foarte greu reflexele condiționate, necesitînd multe repetiții și mai ales, sînt slab dezvoltate formele inhibiției condiționate, cu deosebire diferențierile fine care stau la baza însușirii scrierii, citirii, a calculului aritmetic. Aceasta s-a constatat atît în perioada abecedarului, cît și acum, cînd după mai bine de doi ani de zile elevul citește greoi și cu multe greșeli. Simplitatea relativă a sistemului de legături nervoase temporare se vede în mijloacele verbale sărace, în construcții gramaticale stereotipe și simpliste, în debitul verbal redus.

Trebuie să menționăm tot aici, că deși izolate, găsim totuși unele fapte contradictorii, cum ar fi acelea observate la orele de educație fizică, care introduc unele rezerve cu privire la gradul slăbiciunii proceselor nervoase. De altfel, trebuie să avem în vedere și condițiile mediului familial în care a fost crescut și educat elevul, condiții care nu au favorizat corectarea tipului pe linia fortificării proceselor nervoase. Dimpotrivă, regimul foarte sever din familie, bătăile frecvente, au contribuit la accentuarea slăbiciunii funcționale a scoarței cerebrale.

Elevul Fr. T., de 11 ani, a fost studiat în clasele a IV-a și a V-a. Părinții săi sînt: tatăl — funcționar, iar mama — casnică. Este unicul copil în familie, fiind răsfățat de părinți.

Elevul este bine dezvoltat, zdravăn, rezistent la eforturi fizice, dar mai puțin la cele intelectuale. N-a suferit de nici o boală care să fi lăsat urmări. De mic el s-a manifestat ca un copil foarte liniștit și calm.

Seara doarme mai greu, iar dimineața se trezește ușor. În general somnul este liniștit, uneori vorbește în somn. După somnul de dimineață se îmbracă foarte încet, lenevind. La masă mănîncă foarte mult.

Din punct de vedere emotiv elevul este greu impresionabil, iar stările emotive sînt de scurtă durată. Cînd este mustrat de învățătoare, criticat de colegi, periclitat să rămînă în urmă la învățătură nu se arată tulburat. Este cu mult mai sensibil la laude decît la dojane, se bucură mai mult la primirea unei note bune decît se întristează la primirea unei note slabe. În clasă este nerăbdător să sune de recreație și nu urmărește mersul lecției cu atenție. Citeodată, încă înainte de a suna, se ridică în picioare, se îmbracă și așteaptă momentul plecării. Starea generală a elevului este buna dispoziție, întreținută de preocupări distractive și laterale lecției.

Ținuta în bancă nu este dreaptă, moliie. La răspunsuri se scoală greoi, fără vioiciune și numai pe jumătate. La lecții se mișcă aproape tot timpul, se joacă sau face altceva, mișcările păstrîndu-și același ritm lent. Pe stradă merge inegal: cînd la pas, cînd o ia la fugă, cînd revine iar la pas. La jocuri nu ține pas cu ceilalți. Întîmpină dificultăți în executarea mișcărilor care cer rapiditate și coordonare (la ora de gimnastică nu a putut executa „foarfeca" și săritura ca mingea corect). În jocuri și la orele de educație fizică cheltuiește multă energie în mișcări abundente, vioaie, dar difuze.

Elevul vorbește tărăgănat, cu pauze după fiecare cuvînt, atunci cînd citește sau reproduce un material învățat. Altfel, în vorbirea curentă are un ritm curgător. Cînd este emoționat și cînd se grăbește în răspuns, vorbirea se tulbură vizibil. Vocabularul elevului este sărac. Întîmpină greutăți în relatarea situațiilor percepute nemijlocit.

Însușirea cunoștințelor se realizează după un mare număr de relații și repetiții. Rezultatele la învățătură sînt mediocre. La primele și ultimele ore din clasă manifestă somnolență și distragere. În general nu este capabil să desfășoare o activitate uniformă timp mai îndelungat. Deprinderile complexe se formează destul de greu. Abia la sfîrșitul clasei I elementară s-au fixat deprinderile scrierii și ale citirii. Nici acum, fiind în clasa a V-a elementară, nivelul deprinderilor complexe nu a atins gradul de dezvoltare întîlnit la majoritatea colegilor săi. La multe lecții este pasiv și absent. Răspunsurile lui sînt nesigure, puțin dezvoltate și denotă o oarecare inerție în gîndire. Se acomodează greu de la o activitate la alta, — de la o materie la alta, de la activitatea de joc la pregătirea lecțiilor, dar nu și invers, unde trecerea se face foarte ușor. S-a întîmplat că la ora de limba rusă n-a reușit să reproducă nici măcar primul vers dintr-o poezie pe care toată clasa a memorat-o în timpul orei. Elevul este pasiv, absent și distrat nu numai în clasă ci și acasă în timpul pregătirii lecțiilor. El n-a fost deprins să muncească sistematic, să depună eforturi, să-și organizeze independent pregătirea lecțiilor. De aceea, chiar și acum își pregătește temele numai dacă este supravegheat îndeaproape. De obicei învață mai bine cu colegii decît singur.

În general îi place să se joace cu colegii și este comunicativ, dar se abate de la regulele jocului din cauza unei slabe stăpîniri de sine. Critica ce i se aduce nu are efect asupra lui. Sfaturile și îndrumările părinților rămîn fără urmări (după cum singur spune „intră pe o ureche și ies pe alta").

Este foarte puțin stabil în prietenii și întovărășiri, pe care le face și le desface de pe o zi pe alta.

Față de cele patru tipuri analizate mai sus, cazul de față este cu mult mai complex și mai dificil, întrucît după părerea noastră el reprezintă, în proporții variabile și aparent contradictorii, un amestec al celor trei proprietăți ale proceselor nervoase, constituind un tip *intermediar* de sistem nervos. Dificultatea analizei este sporită și de faptul, că datorită prezenței unor elemente de *mascare*, anumite trăsături ale tipului nu apar în mod evident.

După părerea noastră elevul Fr. T. aparține tipului de sistem nervos neechilibrat, cu puternice accente de mobilitate și cu unele elemente de forță a proceselor nervoase parțial mascate.

Să analizăm pentru aceasta cîteva fapte mai semnificative din cele înregistrate mai sus. Am văzut că în unele cazuri elevul Fr. T. trece cu greu de la o activitate la alta (de la joc la învățare, de la o materie la alta), iar în alte cazuri, în funcție de natura activității, această trecere se face ușor (de la învățare la joc). Cum trebuie interpretate aceste fapte? Sînt ele un indiciu al mobilității sau al inerției proceselor nervoase? Mobilitatea proceselor nervoase însemnează, după cum știm, înlocuirea promptă a unei activități prin alta, a excitației prin inhibiție și invers.

Am fi îndreptățiți să socotim că Fr. T. este un tip mobil, dacă ar trece tot atît de ușor de la joc la învățare, după cum de fapt trece de la învățare la joc. Or realitatea, după cum am văzut, este alta.

Pe de altă parte, inerția proceselor nervoase însemnează perseverarea activității precedente în cea imediat următoare pe care o frînează. În exemplul discutat, nu poate fi vorba de inerție, pentru că are loc numai într-o singură direcție — de la joc la activitatea de învățare dar nu și invers, de la învățătură la joc, ceea ce la Fr. T. se realizează cu mare ușurință. Exemplul acesta ne arată, nu se poate mai bine, că pentru a găsi indicii ale unei sau altei proprietăți fundamentale a proceselor nervoase, noi trebuie să alegem asemenea forme de conduită care să fie tipice și să evidențieze proprietățile respective.

Trecerea ușoară de la activitatea de învățare la joc și adaptarea dificilă de la joc la învățare, după noi, nu sînt indicii nici ale mobilității, în primul caz, nici ale inerției proceselor nervoase, în al doilea caz, ci un indiciu al lipsei de echilibru a acestor procese. Este de presupus că în cazul lui Fr. T. activitatea de joc a creat focare de excitație atît de puternice în creier, încît ele inhibă prin inducție negativă toate celelalte puncte ale scoarței cerebrale executate în momentul de trecere de la joc la învățare. Or aceasta este un indiciu al predominării excitației asupra inhibiției, un indiciu al lipsei de balanță între activități și frîne, putem spune al nivelului scăzut de dezvoltare a frînelor condiționate (mai ales a inhibiției de întîrziere). Indicii ale lipsei de echilibru pot fi găsite și în multe alte date de observație citate mai sus (faptul că se scoală în picioare și se îmbracă înainte de a suna, faptul că pe stradă alternează pasul normal cu fuga, faptul că la gimnastică mișcările lui sînt necoordonate și difuze, faptul că adoarme cu greu dar se trezește ușor, faptul că activitatea verbală se tulbură cînd elevul este stăpînit de emoții).

Unele indicii referitoare la mobilitate, rezultă din ritmul și rapiditatea cu care elevul execută diferite activități. În clasă elevul prezintă un tablou bogat și variat de mișcări care chiar dacă nu sînt legate direct de lecție, se alternează destul de frecvent. Tot așa, trăirile lui emotive sînt variate și schimbătoare. Trebuie remarcat însă faptul, că elementele mobilității sînt mascate de unele manifestări ale inerției, din care cauză ele nu apar destul de pregnant în unele situații în comportarea elevului. Astfel, pe latura emotivă apar și indicii ale mobilității, cît și ale inerției, — acestea din urmă din cauza mascării. Elevul este sensibil la laude, la note bune, dar rămîne indiferent la note slabe, la critică etc. Aici se vede, cum sub influența unor condiții nefavorabile de educație, au apărut pe fondul unei însușiri pozitive de temperament, trăsături negative de caracter (indiferența, indolența).

În ceea ce privește forța proceselor nervoase sînt unele indicii, cum ar fi, vigoare și rezistența la eforturi fizice, participarea neobosită la jocuri, faptul că nu este „închis în sine", — ceea ce arată că elevul are un sistem nervos puternic. Cu toate acestea există numeroase manifestări ale elevului care îl apropie de tipul slab. Elevul însușește cunoștințele după un mare număr de repetiții, manifestă somnolență după eforturi intelectuale prelungite și activități uniforme, în prezența stimulenților externi atenția i se distrage ușor, deprinderile complexe se elaborează cu greu etc. În parte, greutatea formării sistemelor de legături nervoase temporare, se datorește nu numai particularităților de tip, ci și faptului că elevul s-a deprins să muncească superficial, nesistematic, dezordonat, fără a depune eforturi. Din această cauză el a devenit foarte comod și leneș.

Problema mascării tipului prezintă o deosebită importanță pedagogică, ea însă rămîne deschisă, necesitînd cercetări ulterioare. În cazul elevului Fr. T. putem vorbi doar de o mascare parțială a particularităților de tip, așa cum am văzut mai sus, spre deosebire de alte cazuri în care mascarea poate fi totală și cu mult mai adîncă, cuprinzînd tipul în întregime.

★

Analiza și interpretarea faptelor culese în legătură cu subiecții cercetați, ne permite să facem cîteva constatări generale privind metodica folosită de noi și greutățile întîmpinate în aplicarea ei.

În primul rînd, trebuie să observăm că diversele tipuri de activitate nervoasă superioară nu sînt în egală măsură accesibile determinării, deși apropierea de un tip sau altul cere aplicarea unor procedee diferite. Experiența aplicării metodicei în această primă parte a studiului ne arată că procesul determinării tipurilor merge progresiv: de la o încadrare mai largă spre o diferențiere tot mai precisă. În primele faze datele

observației separă elevii, în două grupe tipologice largi: pe de o parte, tipul coleric și sangvinic, iar pe de altă parte, tipul flegmatic și melancolic. Aceasta întrucît există *asemănări externe* care apropie între ele tipurile aparținînd celor două grupe. Astfel, tipurile coleric și sangvinic prezintă tablouri bogate în manifestări externe, care pot fi mai ușor sezisate, cîtă vreme tipurile flegmatic și melancolic prezintă tablouri mai sărace în manifestări externe. In fazele următoare, procesul determinării merge în direcția separării precise, a individualizării fiecărui tip din cadrul celor două grupe: separarea tipului sangvinic de coleric și a tipului flegmatic de cel melancolic. Se înțelege că procesul determinării tipurilor, numai în linii generale urmează această desfășurare. Avînd în vedere existența variantelor tipologice intermediare, procesul determinării poate urma căi diferite. Toate aceste indicații metodice pot servi pedagogilor în munca lor de cunoaștere a elevilor.

In al doilea rînd, trebuie să arătăm că *echilibrul* și *mobilitatea* proceselor nervoase apar direct în notațiile noastre, pe cînd *forța* este mai mult dedusă, iar greutățile legate de determinarea ei precisă și directă, sînt aproape de nedepășit. Pentru acest motiv diferențierea tipului slab întîmpină dificultăți cu mult mai mari decît determinarea celorlalte tipuri.

In al treilea rînd, prin metodica urmată de noi nu se poate ajunge la o separație netă a trăsăturilor de tip față de cele de caracter. Metodica observației nu se poate elibera nici de efectele mascării tipului. Totuși, ea prinde tipul de activitate nervoasă superioară cu tendință dominantă în tabloul general al comportării persoanei.

In cursul studierii și a prelucrării materialului am constatat că unele trăsături și forme complexe de conduită, îmbină proprietăți fundamentale diferite ale proceselor nervoase, de unde rezultă că diferiți indici tipologici nu trebuie considerați separat și unilateral. Astfel, comportarea totdeauna calmă, egală, imperturbabilă a flegmaticului este expresia în același timp a echilibrului și a inerției proceselor nervoase.

In al patrulea rînd, pentru a da rezultatele urmărite, metodica observației trebuie orientată îndeosebi spre studierea formelor de conduită în *procesul elaborării lor* și nu a desfășurării lor după ce ele au fost fixate și apar astfel ca sisteme de legături nervoase dobîndite.

4. *Prezentarea și interpretarea datelor cercetării experimentale.* Pentru a vedea în ce măsură datele obținute prin metodica de pînă acum, sînt confirmate și de alte metode, am supus subiecții noștri unor probe experimentale folosind variante ale metodicei verbalo-motrice, precum și unele experimente naturale simple. Odată cu aceasta am urmărit să determinăm forța, echilibrul și mobilitatea proceselor nervoase fundamentale, notînd și comportarea generală în timpul experiențelor. Am aplicat următoarele experimente: (a) „transportul cuburilor" și probe de construcție (experimente naturale), (b) experiment de corectură, (c) studiul efectului inducției negative și (d) studiul influenței procesului de elaborare a unei reacții noi asupra activității automatizate.

a) *„Transportul cuburilor" și proba de construcții.* Pornind de la cercetările experimentale ale lui I. A. Samarin[1] — care ajunge la concluzia că proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase se manifestă în formele tipice de conduită, mai ales în acele activități a căror realizare este legată de succes, insucces, înlăturarea obstacolului — noi am aplicat sub forma de experimente naturale două probe „transportul cuburilor" și proba de construcție. In experiment s-a ținut seamă de vîrsta copiilor și au fost urmărite mai ales prezența și natura reacțiilor verbale și motrice ale copiilor. I. A. Samarin ajunge la constatarea, care pentru noi prezintă interes special, că reacțiile motorii (pe care subiectul le face suplimentar, fără a fi cerute de rezolvarea probei), precum și reacțiile verbale prezintă un tablou diferit la copii aparținînd diferitelor tipuri de activitate nervoasă superioară. Și anume: prezența reacțiilor verbale și bogăția lor, sînt caracteristice pentru tipul sangvinic și coleric, cîtă vreme la tipul flegmatic și slab, acestea lipsesc aproape cu desăvîrșire. Reacțiile motorii sînt caracteristice mai ales tipului coleric și într-o oarecare măsură celui sangvinic, fiind foarte clar exprimate la tipul flegmatic și melancolic.

Experimentul natural „transportul cuburilor" — care constă din transportarea de cuburi așezate succesiv pînă la zece bucăți, în coloană, pe o scîndurică — a fost

[1] *I. A. Samarin:* Incercare de studiu experimental a particularităților tipologice ale sistemului nervos la copii. Izvestia Academii Pedagoghiceskih Nauk, R.S.F.S.R., fasc. 52, 1954, p. 81—140.

aplicat numai la doi dintre subiecți (R. E. și I. T.). Sarcina fiind prea simplă pentru ceilalți subiecți de vîrstă mai mare, la aceștia am aplicat proba de construcție.

In cursul experimentării au ieșit la iveală deosebiri clare în ceea ce privește modul de comportare a celor doi subiecți, mai cu seamă sub raportul reacțiilor verbale și motorii.

In primele încercări sarcina fiind ușor rezolvată de R. E., reacțiile verbale motrice lipsesc. De îndată ce sarcina se complică (4 cuburi), apar reacții verbale: „Patru cuburi nu pot duce" la încercarea a 6-a, exclamă „Ah!", după ce cuburile au căzut jos. Potrivește cuburile spre capătul scîndurii căutînd un procedeu mai bun de transport. După ce și acum scapă cuburile jos spune: „Acum am să duc cuburile cu mîna, fără scîndură" (tendința de a ocoli greutățile). La repetarea insuccesului — după ce a scăpat din nou cuburile jos — spune: „Mă duc în clasă, mă așteaptă tovarășa învățătoare" (formă deghizată de refuz a sarcinii). La insistența experimentatorului se apucă din nou să așeze cuburile și înainte de a pleca la drum spune: „Acum să nu mai cădeți, stați pe loc!". La încercarea a 12-a, după mai multe insuccese de a transporta 6 cuburi, spune: „Nu pot, mă duc în clasă". Apar reacții motorii și vegetative vii: gesticulează, izbește cuburile de dușumea, se așază jos și nu vrea să mai transporte. Apoi, de la refuzul pasiv — „Mă duc în clasă" — trece la refuzul activ: se îndreaptă spre ușă și pleacă din sală, fără să se mai întoarcă cu toate insistențele experimentatorului.

Din cele de mai sus, la R. E. se constată un mare număr de reacții verbale (88%) și motorii (83%). Dispoziția subiectului pentru lucru se schimbă vizibil odată cu creșterea insuccesului (a lucrat 30 de minute fără să realizeze integral sarcina). Odată cu reacțiile verbale se accentuează și cele motorii care îmbracă spre sfîrșit forme explozive (izbirea cuburilor, mișcări dezordonate cu mîinile, se trîntește jos), descărcări motrice brusce. Cînd din cauza insuccesului excitabilitatea ajunge la o anumită limită, R. E. refuză să mai transporte cuburile și se duce în clasă. Avem aici un tablou tipic de comportare specifică tipului coleric, care în fața insuccesului nu este în stare să-și stăpînească nemulțumirea, exteriorizată în forma verbală sau motrice.

Cu totul altfel se prezintă tabloul comportării lui I. T. la care în tot cursul celor 40 de minute cît a durat experimentul, nu constatăm nici un fel de reacții verbale sau motrice.

La începutul experimentării, I. T. este întrebat — în scop de încurajare — dacă va putea să transporte toate cuburile, lucru la care nu spune nimic. În total face 26 de încercări, reușind să ducă pînă la capăt sarcina experimentului. In timpul așezării cuburilor mișcă mereu buzele, parcă ar spune ceva. Intrebat de experimentator, ce spune în gînd, I. T. nu răspunde nimic. Cînd coloana de cuburi transportată se clatină, amenințînd să se prăbușească elevul schițează involuntar, un gest de sprijinire cu mîna. La prăbușirea coloanei de cuburi nu spune nimic, se uită la experimentator, se apleacă și le ridică. După fiecare insucces întîrzie tot mai mult la așezarea cuburilor apucînd cu multă grijă scîndura pentru a nu răsturna coloana. Mimica feții nu exprimă nimic, nici cînd reușește să ducă coloana de cuburi, nici cînd le scapă jos. După executarea integrală a sarcinii, întrebat dacă jocul i-a plăcut, elevul nu spune nimic. La propunerea experimentatorului de a repeta jocul, protestează vag: „Am obosit".

Din desfășurarea experimentului și din analiza rezultatelor (absența totală a reacțiilor verbale și motrice) rezultă o încadrare mai largă a elevului I. T. — la tipul slab sau flegmatic — urmînd ca experimentele ulterioare să decidă acest lucru.

Celorlalți trei subiecți le-am dat proba de construcție care a constat din sarcina de a reface din părți o piesă — un corp geometric destul de complex. S-a urmărit timpul de rezolvare a probei, prezența și natura reacțiilor verbale și mai puțin a celor motrice. In linii mari, acest procedeu nu se deosebește de cel precedent, atîta doar că reacțiile motrice nu se evidențiază în aceeași măsură.

Timpul de rezolvare a problemei, la fel ca și prezența reacțiilor verbale variază de la un subiect la altul. Cel mai repede rezolvă problema V. M. (3 min. 20 sec.). Procesul de rezolvare este însoțit tot timpul de reacții verbale care au rol de autostimulare și de constatare.

După ce a potrivit două părți din corpul geometric spune: „Asta-i una". Probînd apoi o a treia bucată spune: „Nu-i asta". În timp ce construiește, compară cele realizate cu modelul și gîndește cu voce tare: „Nu prea seamănă", ...„Trebuie să nimeresc pe asta" etc. În tot timpul lucrului este bine dispus iar nereușita nu-l descurajează. În cursul rezolvării examinează obiectele din laborator, fără ca aceasta să-l împiedice (distragerea senzorială, fără efect inductiv negativ de durată).

Prezența reacțiilor verbale (de constatare și autostimulare), dispoziția vioaie de lucru, ca și rapiditate în execuția sarcinii, permit o încadrare a lui V. M. la tipul sangvinic.

La E. G. se constată lipsa totală a reacțiilor verbale. În timpul lucrului eleva este calmă. Caracteristic este faptul că la început face multe încercări nereușite pentru a reconstitui piesa dată, ceea ce dovedește un ritm lent de includere într-o activitate nouă. Ritmul rezolvării a fost inegal: în cele 9 minute necesare pentru ea în rezolvarea probei, potrivirea primelor părți a piesei cere relativ mai mult timp, decît a celor din urmă, mai multe la număr. În acest fel, la E. G., pe lîngă absența totală a reacțiilor verbale se constată și o anumită inerție a proceselor nervoase.

Al treilea subiect, Fr. T. rezolvă proba în 11 min. 20 sec. Reacțiile lui verbale sînt sporadice: „Așa!", „Asta nu merge", „Nu-i bine", „Acuma îi așa" (reacții verbale de constatare). El rezolvă problema greoi, după multe încercări. Datele obținute nu permit o încadrare tipologică precisă.

Amîndouă probele din experimentul natural sînt foarte simple și la îndemîna oricărui pedagog. Practica poate oferi situații asemănătoare, cu sarcini mai complexe care pot separa elevii mai net sub raport tipologic.

b) *Experimentul de corectură.* Pentru determinarea mobilității proceselor nervoase subiecții noștri au fost supuși unui experiment de corectură a două faze. În prima, se fixa un stereotip dinamic care urma să fie schimbat în faza a doua. Dintr-un șir de figuri, subiecții trebuiau să taie cu creionul trei figuri date (faza I). În faza a II-a s-au dat alte 3 figuri de tăiat, urmărindu-se rapiditatea transformării vechiului stereotip. S-au înregistrat: timpul de execuție pe unități egale de lucru, numărul și natura erorilor.

Datele experimentale separă subiecții noștri în primul rînd sub raportul mobilității proceselor nervoase, exprimată în viteza de elaborare a stereotipului în faza I și a transformării lui în faza a II-a. Timpul de execuție capătă semnificație numai asociat cu numărul și natura erorilor. Diferența dintre timpul de lucru în cele două faze nu este semnificativă. Ca ipoteză de lucru vom considera numărul mare de erori, fie ca indiciu probabil al slăbiciunii proceselor nervoase sau al dificultății diferențierii, fie un indiciu probabil al inerției proceselor nervoase — mai ales cînd ele apar în faza a II-a. În funcție de comportarea subiecților în timpul lucrului, se pot scoate unele concluzii și despre echilibrul proceselor nervoase.

Tabela 1

NUMELE	Faza I				Faza II			
	Timpul	Nr. erorilor	Natura erorilor		Timpul	Nr. erorilor	Natura erorilor	
			omisiuni	bărări greșite			omisiuni	bărări greșite
V. M.	22' 30"	6	2	4	19' 50"	1	—	1
E. G.	15' 33"	7	7	—	17' 12"	24	13	11
R. E.	16' 10"	30	29	1	18' 02"	47	39	8
I. T.	12' 54"	64	60	4	12' 37"	41	41	—
Fr. T.	17' 18"	20	11	9	16' 07"	14	10	4

V. M. duce la bun sfîrșit, fără dificultăți, sarcina din faza a II-a. Viteza de rezolvare este aici mai mare, iar numărul erorilor se reduce aproape la zero. Deci, schimbarea stereotipului a avut loc cu ușurință (indiciu al mobilității proceselor nervoase). E. G. prezintă un tablou diferit. În faza a II-a numărul erorilor crește. Dintre toți subiecții la E. G. găsim cel mai mare număr de bărări greșite a figurilor vechi (perseverări), ceea ce denotă influența prelungită a vechiului stereotip (indiciu al inerției).

La R. E. numărul mare de greșeli din ambele faze se explică prin faptul că el se abate mereu de la lucru, se agită în bancă, pune întrebări, fluieră, se uită la vecini etc. Din această cauză omite numeroase figuri, sare peste rînduri etc. Rezultatele ar fi fost cu totul altele dacă întreg timpul era folosit de el pentru rezolvarea sarcinii. Neràbdarea lui crește cu timpul și culminează spre sfîrșitul experimentului cînd trebuie mereu stimulat ca să lucreze. Toată comportarea lui creează imaginea tipului nereținut (coleric).

Numărul mare de erori la I. T. — aproape exclusiv omisiuni — ne vorbește despre greutatea formării și a schimbării la el a stereotipului dinamic. Dacă ceilalți subiecți au fixat relativ repede sistemul de figuri ce trebuiau tăiate, aruncînd doar sporadic ochii pe tablă spre a revedea modelul, I. T. aruncă aproape tot timpul ochii spre tablă, ceea ce dovedește că sistemul de figuri nu a fost fixat pînă la sfîrșit (necesitatea unui mare număr de repetiții). La acest elev nu se constată o îmbunătățire vizibilă a lucrului. Dacă comparăm rezultatele fiecărei faze, numărul erorilor se menține relativ constant pe unități egale de lucru. În același timp, momentele de creștere a vitezei de lucru coincid cu sporirea numărului de greșeli. Alături de aceasta, faptul că elevul I. T. nu poate cuprinde sarcina complexă dată (dovadă numărul enorm de omisiuni), constituie indicii ale slăbiciunii proceselor nervoase.

În privința elevului Fr. T., se constată că viteza de lucru este aproape egală cu cele două faze, iar numărul erorilor scade în faza a doua, ceea ce ar constitui un oarecare indice de mobilitate.

c) *Studiul efectului inducției negative.* În timp ce subiecții efectuau exerciții de calcul mintal s-au introdus excitanți turbulenți (produși prin pîiitoare, diapazon sau audiometru). Exercițiile erau prezentate de experimentator pe cartonașe în mod succesiv, iar subiecții trebuiau să efectueze calculul cu voce tare. S-a înregistrat timpul necesar pentru rezolvarea fiecărui exercițiu, precum și mersul rezolvării.

Prin introducerea excitanților turbulenți s-a urmărit adîncimea inhibiției externe, ca indice direct al forței proceselor nervoase. Rezultatele experimentului separă subiecții noștri, aproape în același fel ca și probele anterioare. În timp ce la tipurile centrale (V. M. și E. G.) introducerea excitanților turbulenți nu afectează în mod simțitor desfășurarea și calitatea operațiilor de calcul, la tipurile extreme (R. E. și I. T.) efectul inhibiției externe este cu mult mai accentuat. Astfel, la V. M. și la E. G. (tipuri centrale), introducerea excitanților turbulenți duce la o ușoară creștere a timpului necesar pentru calcul și la un autocontrol verbal mai intens, fără a duce la greșeli. La R. E. și la I. T. (tipuri extreme) gradul inducției negative se exprimă, în primul rînd, prin apariția unor greșeli grosolane de calcul. Timpul de rezolvare crește în prezența factorilor turbulenți în mod simțitor la elevul I. T. (de la 2 min. 14 sec. la 3 min. 4 sec.) deși exercițiile au o greutate egală, pe cînd la R. E. se înregistrează numai o ușoară creștere a timpului. Ceea ce separă însă pe I. T. de R. E., apropiindu-l de tipul slab de activitate nervoasă superioară este adîncimea cu mult mai mare a inducției negative. Acest lucru se exprimă în faptul, că după introducerea excitanților turbulenți, I. T. — la prezentarea cartonașului cu exercițiul — repetă de nenumărate ori sarcina dată, fără să-i vină în minte soluția (suma, produsul, diferența etc.). De pildă se dă exercițiul: $(3\times8)+(4\times6)$. Pornind să-l rezolve repetă stereotip „trei ori opt... trei ori opt... trei ori opt... (produsul întîrzie)... fac douăzecișipatru; ...patru ori șase, patru ori șase... patru ori șase fac douăzecișiopt... (pauză) ...douăzecișipatru ...douăzecișipatru și cu douăzecișiopt... fac.. (suma întîrzie)... fac cincizecișidoi." La toate exercițiile se constată după introducerea excitanților turbulenți aceeași repetiție stereotipă, precum și rezolvări greșite în majoritatea cazurilor. Această repetare se explică prin necesitatea de a prelungi perioada latentă — intervalul dintre prezentarea exercițiului și răspunsul care întîrzie — și de a învinge efectul inductiv negativ al factorilor turbulenți. Adîncimea inducției negative este evidentă (indiciu al slăbiciunii proceselor nervoase).

În ceea ce privește elevul Fr. T. (tip intermediar după datele observației) introducerea stimulenților turbulenți se soldează, pe de o parte, prin greșeli grosolane de calcul, pe de altă parte, prin repetarea sarcinii de calcul. De pildă se dă exer-

ciţiul: (8×7)+(4×9) pe care Fr. T. îl rezolvă astfel: „opt ori şapte... opt ori şapte fac şaizecişipatru (greşit) ...patru ori nouă ...fac treizecişişase ...treizecişişase ...treizecişişase şi cu patruzecişişase (a inversat cifrele) fac ...o sută douăzeci". Timpul de rezolvare la Fr. T. nu creşte vizibil. Ca şi la I.T. şi la R. E. adîncimea inducţiei negative este evidentă.

d) *Studiul influenţei procesului de elaborare a unei reacţii noi asupra activităţii automatizate.* Această problemă a fost studiată de N. I. Krasnogorski în legătură cu determinarea tipurilor de activitate nervoasă superioară la copii.[1] Noi am organizat un experiment asemănător cu cel aplicat de N. I. Krasnogorski, adaptîndu-l la cerinţele cercetării noastre. Experimentul s-a desfăşurat în trei variante. În prima, am dat subiectului instrucţia să apese cu o viteză convenabilă, cu arătătorul mîinii drepte pe o cheie Morse, pusă în circuit cu un numărător electric ce înregistra numărul apăsărilor într-un timp dat. Pe fondul acestei reacţii automatizate am elaborat la mîna stîngă o reacţie motrice nouă faţă de un semnal integrator de ordinul I folosind metodica întăririi verbale. Prezentarea stimulanţilor s-a făcut la tachistoscop. Apăsările pe cheie au fost înregistrate în intervale egale din 5 în 5 sec. Rezultatele în această variantă apar numai în forma numerică.

Pentru a putea face şi o analiză calitativă a rezultatelor, în varianta a doua a experimentului în locul înregistrării prin numărătorul electric, am fixat *grafic* pe kimograf atît reacţia condiţionată ce se forma (mîna stîngă), cît şi activitatea ritmică a mîinii drepte. Pentru mai multă exactitate, am urmărit — în a treia variantă a experimentului — tot prin înregistrare pe kimograf, modul cum se răsfrînge efectuarea unei activităţi mintale complexe (exerciţii de calcul mintal în lanţ) asupra aceleiaşi activităţi ritmice a mîinii drepte.

Rezultatele la care am ajuns în toate variantele, pe de o parte se confirmă reciproc, iar pe de altă parte, întăresc constatările de pînă acum.

În primul rînd, atît din datele numerice cît şi din cele grafice se constată, că formarea şi aplicarea reflexului nou pe fondul mişcărilor automatizate, ritmice ale mîinii drepte, exercită o influenţă diferită asupra subiecţilor aparţinînd unor tipuri diferite de sistem nervos. Astfel, la V. M. şi E. G. — care după datele observaţiei aparţin tipurilor centrale — introducerea reflexului condiţionat nou nu exercită o influenţă vizibilă asupra activităţii ritmice stabilizate a mîinii drepte. Dacă în condiţii obişnuite V. M. realizează 139 de apăsări pe cheie în timp de

Tabela 2

NUMELE	Total		MA		Diferenţa între medii
	I	II	I	II	
V. M.	139	132	11,58	11,00	0,58
E. G.	120	129	10,00	10,75	0,75
R. E.	161	130	13,41	10,83	2,58
I. T.	132	90	11,00	7,66	3,36
Fr. T.	169	150	13,66	12,50	1,16

Notă: I = totalul apăsărilor pe cheie în condiţii obişnuite; II = idem, după introducerea reflexului condiţionat nou; MA = media aritmetică calculată la intervale egale de 5 sec.

1 min, introducerea reflexului condiţionat nou nu duce la dezautomatizarea mişcărilor ritmice ale mîinii drepte (132 apăsări pe min.). Lucrul acesta se exprimă clar şi în mod grafic (fig. 1). Curba mişcărilor ritmice ale mîinii drepte prezintă o mare regularitate, înregistrînd doar foarte scurte momente de dezautomatizare la prezen-

[1] *N. I. Krasnogorski:* „Despre particularităţile tipice ale activităţii nervoase superioare la copii". Analele Romîno-Sovietice, Pedagogie-Psihologie, nr. 4, 1953.

tarea excitantului condiţionat asociat de reacţie motorie a mîinii stîngi. Caracterul constant al mişcării ritmice la elevul V. M. se poate vedea şi din faptul că pe unităţi egale de timp — din 5 în 5 sec. — numărul apăsărilor pe cheie este aproximativ acelaşi. Acelaşi lucru se constată şi la eleva E. G. In condiţii obişnuite acest subiect face 120 de apăsări pe cheie în timp de 1 min., în ritm constant, iar

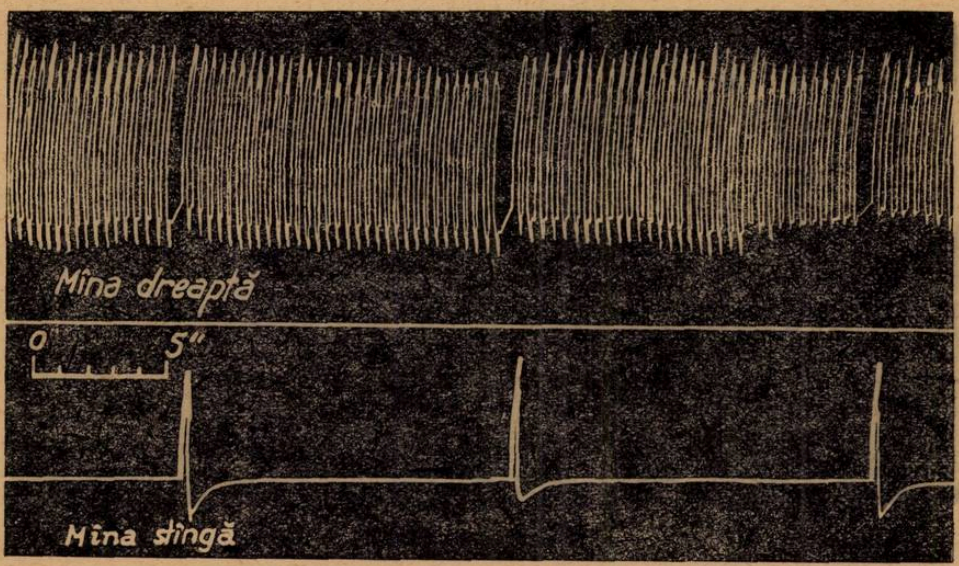


Fig. 1

Notă: Inregistrarea grafică de sus redă mişcarea ritmică a mîinii drepte, iar înregistrarea grafică de jos — reflexul motric (mîna stîngă), ceea ce este valabil şi pentru celelalte figuri (2—4).

la introducerea reflexului condiţionat nou se înregistrează 129 de apăsări pe cheie, ceea ce înseamnează că elaborarea unei reacţii condiţionate nu se resfrînge negativ asupra activităţii ritmice a mîinii drepte. Graficul indică aceeaşi regularitate a mişcă-

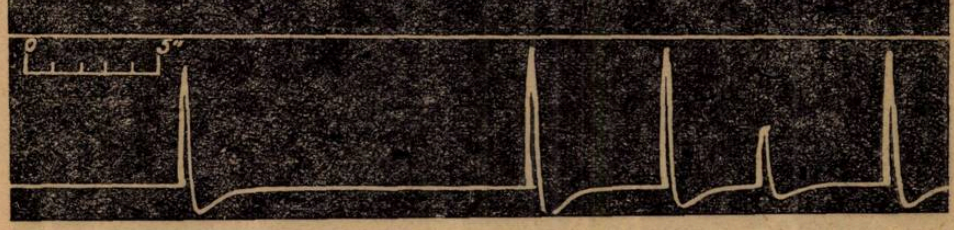


Fig. 2

rilor automatizate ca şi la celălalt tip central (fig. 2). Aceste constatări cu privire la V. M. şi E. G. corespund cu datele lui N. I. Krasnogorski referitoare la tipurile centrale.

Cu totul altfel se prezintă lucrurile la elevii R. E. şi I. T. — tipuri extreme după datele observaţiei. In ambele cazuri formarea reflexului condiţionat nou pe

fondul mișcărilor automatizate, duce la tulburarea activității ritmice a mîinii drepte. In această privință sînt concludente atît datele numerice, cît și înregistrările grafice. In condiții obișnuite la R. E. ritmul apăsărilor pe cheie este de 161 pe minut. Odată cu introducerea reflexului condiționat nou, ritmul scade pînă la 132 de apăsări pe minut. In plus de aceasta, ritmul apăsărilor pe unități egale de timp (5 sec.) pre-

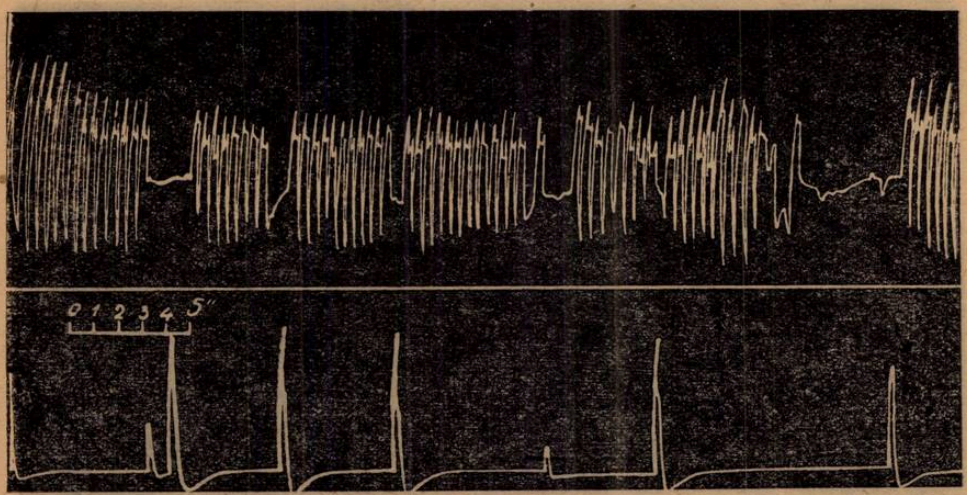


Fig. 3.

zintă oscilații mari: 16, 15, 11, 14, 7, 7, 14, 9, 11, 10, 7, 9. Această fluctuație în ritmul mișcărilor se traduce printr-un indice ridicat al deviației medii ($\pm$ 2,66), în raport cu un indice foarte mic la tipurile centrale (la E. G. este de $\pm$ 0.50)

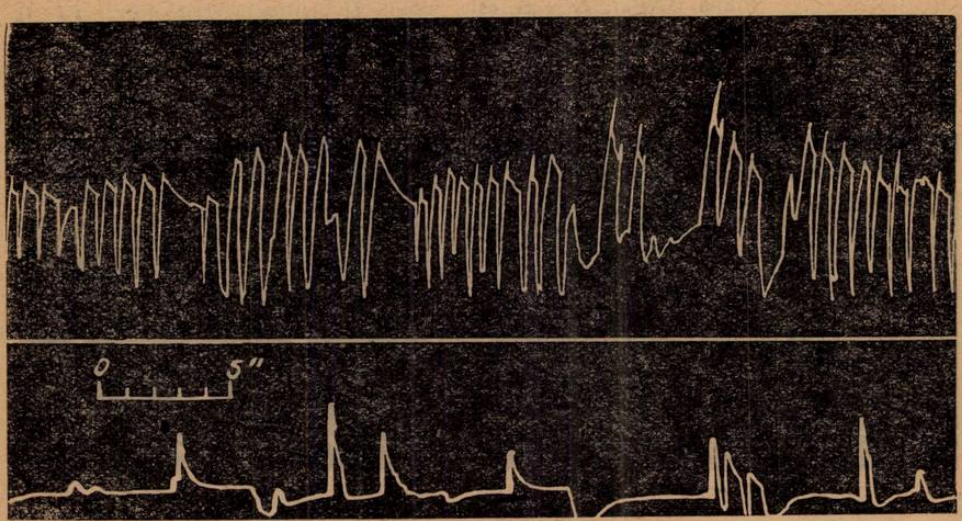


Fig. 4.

Tulburarea activității automatizate se poate vedea și grafic (fig. 3). Introducerea stimulentului condiționat se răsfrînge negativ și în mod simțitor asupra activității ritmice stabilizate a mîinii drepte. Se poate constata în mod intuitiv, din aspectul general

al graficului — caracterul foarte neregulat, inegal şi fluctuant al activităţii ritmice (ceea ce a fost mai sus redat prin indicele ridicat al deviaţiei medii). Acelaşi caracter îl păstrează graficul mişcării automatizate a mîinii drepte şi în varianta a III-a a experimentului, în timpul efectuării operaţiilor de calcul mintal în lanţ, ceea ce nu se observă la tipurile centrale (V. M. şi E. G.), la care se menţine aceeaşi formă regulată şi egală a graficului mişcărilor ritmice.

La elevul I. T. — tip melancolic după datele observaţiei — se constată o tulburare şi mai adîncă a activităţii ritmice a mîinii odată cu introducerea reflexului condiţionat nou. In condiţii obişnuite el face 132 de apăsări pe cheie într-un minut. După formarea şi introducerea reflexului condiţionat motor, ritmul mişcărilor scade la 90. Această depresiune apare şi mai evident în grafic (fig. 4), unde constatăm aproape pe toată întinderea curbei o dezautomatizare foarte pronunţată, un ritm inegal, fluctuant şi considerabil rărit în punctele de aplicaţie a excitantului condiţionat. In afară de aceasta, se observă că reflexul condiţionat motor se elaborează foarte greu. Elevul O. T. dă multe reacţii neadecvate. In comparaţie cu toţi ceilalţi subiecţi, la I. T. tulburarea activităţii ritmice ia formele cele mai adînci. Faptul acesta ne permite, să încadrăm pe elevul I. T., — urmînd indicaţiile lui N. I. Krasnogorski —

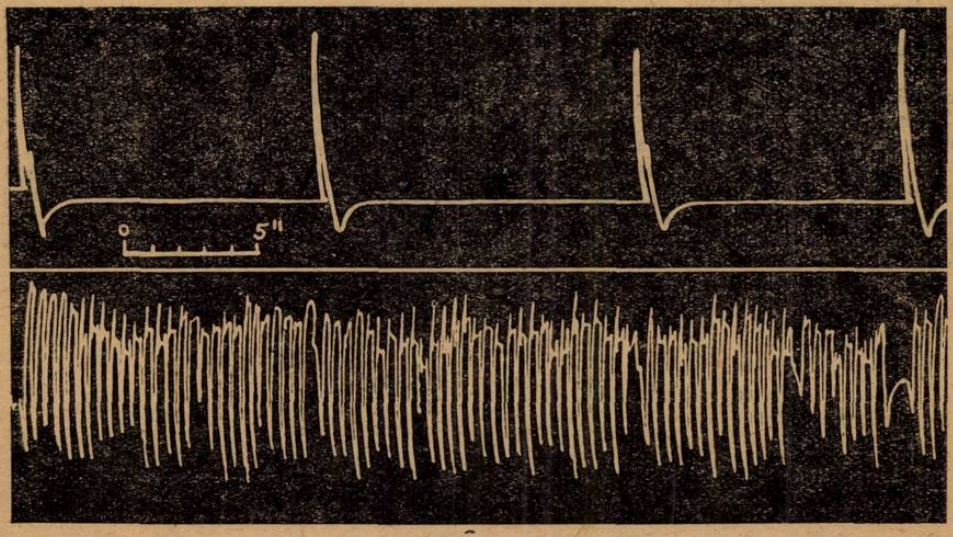


Fig. 5.

la tipul slab de activitate nervoasă superioară. In ceea ce priveşte elevul R. E. la el regăsim tabloul clar al tipului coleric din cercetările lui N. I. Krasnogorski.[1]

In cazul elevului Fr. T., — tip intermediar după datele observaţiei noastre, introducerea reflexului condiţionat nou duce la tulburarea activităţii ritmice stabilizate, dar gradul acestei tulburări se situează între indicele foarte scăzut al tulburării la tipurile centrale şi foarte ridicat la tipurile extreme. Poziţia lui intermediară se vede şi din graficul mişcărilor automatizate (fig. 5.) Graficul arată aspectul relativ stabil al activităţii ritmice a mîinii, ceea ce l-ar apropia de Fr. T. de tipurile centrale. Dar alături de aceasta se pot observa şi momente de dezautomatizare a activităţii ritmice stabilizate, ceea ce îl apropie de tipurile extreme. In felul acesta, elevul Fr. T. rămîne un tip intermediar, întrunind unele trăsături proprii colericului şi altele proprii sangvinicului.

Analizînd rezultatele obţinute prin acest experiment — care separă subiecţii noştri, întîi sub raportul echilibrului şi apoi sub raportul forţei proceselor nervoase, — putem conchide că el poate servi tocmai la determinarea acestor proprietăţi fundamentale.

[1] *N. I. Krasnogorski*, op. cit., p. 90.

Rezultatele experimentale la care am ajuns, ne dau posibilitatea unor aprecieri generale, referitoare la scopul urmărit de noi în această parte a cercetării, acela de a supune unei verificări obiective datele obținute în prima parte a studiului și astfel, de a valida metodica ce a stat la baza lui. Desigur, sistemul de procedee experimentale folosit de noi, nu poate fi socotit complet pentru determinarea tipurilor de activitate nervoasă superioară sub toate aspectele. Totuși, față de scopurile urmărite de noi, el a reușit să separe suficient de clar subiecții noștri sub raport tipologic.

Diferitele experimente pe care le-am aplicat au urmărit, în cea mai mare parte, unele și aceleași proprietăți fundamentale ale procedeelor nervoase și de aceea ele s-au verificat în mod reciproc. Cea mai mare parte a rezultatelor experimentale, obținute prin procedee diferite, concordă între ele în sensul că încadrează același subiect la același tip de sistem nervos, — mai ales în cazul elevilor V. M., E. G. și R. E. Alături de aceasta, unele procedee, mai cu seamă experimentele naturale, nu au permis decît o încadrare mai largă a subiecților, deschizînd alternativa de a considera pe unul sau altul din ei, slab sau inert (cazul lui I. T.), rămînînd ca experiențele ulterioare să precizeze. În fine, cît privește cazul elevului Fr. T., datele obținute la unele experimente nu sînt concludente pentru a-l putea sau nu încadra la tipul intermediar. Nu este exclus, că pentru determinarea tipului intermediar, așa cum pare a fi Fr. T. după datele observației, în parte și din cercetarea experimentală, metodica aplicată de noi să fi fost incompletă.

Totalizînd rezultatele studiului experimental al subiecților noștri, îi putem clasifica după cum urmează: R. E. — tip de sistem nervos puternic — neechilibrat (coleric); V. M. — puternic-echilibrat-mobil (sangvinic); E. G. — puternic-echilibrat-inert (flegmatic); I. T. — slab (melancolic) și Fr. T. — tip intermediar.

Comparînd această clasificare cu rezultatele generale obținute în prima etapă a cercetării, putem afirma că metodica experimentală, — cu rezervele făcute în cazul tipului intermediar, — confirmă validitatea metodicii aplicate de noi în condițiile obișnuite ale muncii școlare, pentru determinarea tipurilor de activitate nervoasă superioară la elevi.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

MANUALUL DE ARITMETICĂ PENTRU CLASA a II-a, EDIŢIA 1955

Printre alte manuale editate anul acesta, este şi Aritmetica pentru clasa a II-a, manual pe care-l prezentăm pe scurt în acest articol, subliniind totodată cîteva probleme metodice care să ajute pe învăţători în folosirea acestui manual.

In general noul manual de aritmetică este în concordanţă cu programa şcolară. Din grija pentru o cît mai bună însuşire a materialului, autorii manualului au făcut unele modificări faţă de culegerile de exerciţii şi probleme anterioare, în modul de repartizare a materiei. Astfel, paragraful „Impărţirea prin cuprindere" cu numere de la 1—20, care în culegere ocupa primul loc după recapitularea materiei din clasa I, a fost trecut după paragraful „Adunarea şi scăderea cu trecere peste 10", considerîndu-se că împărţirea prin cuprindere e o operaţie grea pentru elevii clasei a II-a şi de aceea este bine ca studierea ei să se amîne pînă în preajma studierii tablei înmulţirii şi împărţirii, cu care este strîns legată.

De asemenea, întîlnim în manual un paragraf nou, „Aflarea unei părţi dintr-un număr", situat imediat înainte de paragraful „Tabla înmulţirii şi împărţirii". Acest paragraf lipsea din vechiul manual. Rolul lui este de a-i pregăti pe elevi pentru rezolvarea problemelor de acest gen, cu care se vor întîlni la consolidarea tablei împărţirii fiecărui număr.

Impărţirea cu rest fiind considerată grea pentru nivelul elevilor de clasa a II-a, a fost scoasă, conform programei, din manualul de clasa a II-a, urmînd să fie studiată în clasa a III-a.

Aritmetica pentru clasa a II-a cuprinde un material variat care se referă la cîteva noţiuni aritmetice de bază.

Manualul se împarte în trei capitole: „Repetarea prin exerciţii şi probleme a celor patru operaţii aritmetice cu numere de la 1—20", „Prima sută" (operaţiile aritmetice) şi „Prima mie" (numai numeraţia orală şi scrisă, şi cele 4 operaţii aritmetice cu sute întregi).

In noul manual se observă mai vădit grija autorilor pentru prezentarea materialului în mod ştiinţific, în spiritul ideologiei comuniste, reflectînd în conţinutul problemelor aspecte ale muncii şi luptei pentru construirea socialismului în ţara noastră.

In ce priveşte ordinea studierii înmulţirii şi împărţirii, autorii manualului, ţinînd seamă de discuţiile care s-au purtat de către pedagogii şi metodiştii sovietici în această problemă, adoptă criteriul ştiinţific de predare concomitentă a înmulţirii şi împărţirii, legînd înmulţirea cu deînmulţitul permanent, de împărţirea prin cuprindere şi înmulţirea cu înmulţitorul permanent, de împărţirea în părţi egale.

Autorii manualului au manifestat o deosebită grijă în aranjarea materiei în aşa fel încît aceasta să poată fi însuşită de către elevi în mod conştient şi temeinic. Astfel, pentru a feri pe copii de a-şi însuşi mecanic anumite noţiuni abstracte şi pentru a da posibilitate ca însuşirea cunoştinţelor să contribuie la dezvoltarea gîndirii, organizarea predării înmulţirii şi împărţirii, în manual, are la bază criterii ştiinţifice, ţinînd seama de legătura ce există între adunare-înmulţire, pe de o parte, şi înmulţire-împărţire pe de altă parte.

Se merge pe această linie şi la însuşirea simultană a celor două feluri de înmulţire (cu înmulţitorul permanent şi cu deînmulţitul permanent) şi a celor două feluri de împărţire (în părţi egale şi prin cuprindere), pînă la legarea înmulţirii cu deînmulţitul permanent de împărţirea prin cuprindere, şi a înmulţirii cu înmulţitorul permanent de împărţirea în părţi egale, ceea ce e just din punct de vedere ştiinţific.

Din punct de vedere didactic, însuşirea simultană a celor două feluri de înmulţire şi a celor două feluri de împărţire corespunzătoare, reprezintă un complex de cunoştinţe prea bogat, care deşi cu o legătură logică între ele, to-

tuşi, nu dau suficient răgaz pentru consolidarea lor.

Manualul trece de la împărţirea prin cuprindere (pag. 54) la împărţirea în părţi egale (pag. 56), cerînd copiilor mai întîi să alcătuiască tabla înmulţirii cu 3, ca şi cum acest lucru ar fi cunoscut de copii. Ei au cunoscut tabla înmulţirii lui 3 (pag. 52) şi acum li se cere să alcătuiască tabla înmulţirii cu 3. Dar pentru a asigura o însuşire conştientă a acestor noţiuni socotim că este necesar ca elevii să înţeleagă deosebirea dintre înmulţirea unui număr (în care caz avem deînmulţitul permanent) şi înmulţirea cu un număr (în care caz avem înmulţitorul permanent), cunoştinţe pe care şi le însuşesc atunci cînd învaţă despre comutativitatea factorilor, şi care sînt prezentate foarte reuşit în manual la pag. 74—75, odată cu predarea înmulţirii şi împărţirii lor cu 5.

Iată o serie de elemente care pot duce pe învăţător la greşeala de a cere copiilor să memoreze mecanic două table ale înmulţirii şi două table ale împărţirii la fiecare număr.

În manual se dă o egală importanţă acestor patru aspecte ale înmulţirii şi împărţirii, prezentînd la fiecare din acestea, material pentru o lecţie de comunicare de noi cunoştinţe şi o lecţie de consolidare.

Dar baza cunoştinţelor şi deprinderilor de înmulţire o constituie înmulţirea numărului respectiv, înmulţire rezultată din adunarea repetată a acelui număr. Acestui fel de înmulţire trebuie să i se dea importanţă, întrucît pe această înmulţire se clădeşte împărţirea prin cuprindere, tabla înmulţirii cu înmulţitor permanent, împărţirea în părţi egale.

De asemenea pentru a nu-i pune pe copii în situaţia de a învăţa mecanic cele patru table ale înmulţirii şi împărţirii şi din cauza aceasta de a nu ajunge la formarea deprinderii de a înmulţi şi împărţi, considerăm necesar să se acorde atenţie însuşirii conştiente a tablei înmulţirii cu deînmulţitul permanent şi a tablei împărţirii, iar după cunoaşterea comutativităţii factorilor, pe baza înţelegerii legăturii dintre înmulţire şi împărţire, copiii să poată să alcătuiască tabla înmulţirii cu înmulţitor permanent şi să facă distincţie între cele două feluri de împărţire în conţinutul problemelor, întrucît în tablă sînt identice.

De asemenea, să se acorde atenţie consolidării deprinderii de înmulţire şi împărţire.

O deosebită grijă trebuie să manifeste învăţătorul pentru citirea corectă a înmulţirii şi aşezarea justă a factorilor înmulţirii în rezolvarea problemelor. Aceasta cu atît mai mult cu cît în vorbirea obişnuită se indică, invers ordinea factorilor, cînd spunem „de 4 ori cîte 3", operaţie care se scrie „3x4", întrucît 3 reprezintă cantitatea care se repetă. Această ordine trebuie precizată în rezolvarea problemelor. De exemplu, problemele 360 şi 361 prilejuiesc explicarea ordinii factorilor înmulţirii.

Cum trebuie folosit manualul în predarea problemelor care se rezolvă prin trei operaţii?

La începutul paragrafului „Adunarea şi scăderea cu trecere peste 10", la pag. 31 manualul prezintă un exerciţiu de adunare cu trecere peste 10, prin care explică procedeul adunării cu trecere peste 10, apoi 3 coloane cu exerciţii de adunare cu trecere peste 10, după care urmează o problemă prin care se urmăreşte trecerea de la problemele care se rezolvă prin două operaţii la probleme care se rezolvă prin 3 operaţii.

Modul cum este prezentată problema, cu două părţi în care se vede că în ambele cazuri avem de-a face cu aceleaşi date, diferind numai întrebarea — lucrare care se poate sezisa uşor, întrucît este scrisă cu litere aldine — ajută copiilor să seziseze noua structură a problemei cu acelaşi conţinut, precum şi faptul că a doua problemă este o dezvoltare a primei probleme, rezolvîndu-se de data aceasta prin 3 operaţii în loc de două. Dar materialul de la pag. 31 nu trebuie cuprins într-o singură lecţie, întrucît e vorba de predarea a două categorii aritmetice diferite.

Astfel în prima lecţie se va explica procedeul adunării cu trecere peste 10, rezolvîndu-se exerciţiile cu nr. 185 (pag. 31). Se vor rezolva probleme simple (alcătuite de învăţător sau luate din manual — problema 186) sau probleme compuse, cu o structură uşoară, din care au mai rezolvat copiii, aşa încît atenţia lor să fie concentrată nu asupra rezolvării problemei, ci asupra calculelor de adunare cu trecere peste 10. Se vor da ca temă pentru acasă exerciţiile de la nr. 188.

În lecţia a doua scopul principal va fi tocmai trecerea de la problema care se rezolvă prin două operaţii la probleme care se rezolvă prin trei operaţii,

iar prin calculele respective se va consolida și adunarea cu trecere peste 10.

De aceea se va rezolva în clasă problema-pereche 186, atenția elevilor fiind îndreptată asupra structurii celei de-a doua probleme, unde întîlnim o altă întrebare, fapt care duce la rezolvarea acestei probleme prin 3 operații.

Se rezolvă apoi prin muncă semiindependentă problema 190 de la pag. 32, învățătorul ajutîndu-i pe elevi numai pînă în momentul cînd formulează întrebările la cele două probleme. Apoi copiii rezolvă singuri aceste probleme.

Ca temă pentru acasă se poate da exercițiul 191 (pag. 32).

Cu ocazia rezolvării problemelor 189, 326—327 și 332—333, trebuie să subliniem că deși au aceeași întrebare, cele două probleme se rezolvă printr-un număr diferit de operații, întrucît diferă ceva în conținutul lor. Ex.: în problema 326 **„din bucata a doua de stofă** s-au cusut costume", iar în 327 **„din toată stofa** s-au cusut costume".

Se recomandă ca în predarea problemelor 186, 189, 190, 226—227, 332—333, 763—764, 909—910 să se urmărească trecerea de la problemele cu două operații la problemele cu 3 operații.

Consolidarea deprinderii de a rezolva probleme se face prin procedee variate, printre care: rezolvarea problemelor similare și verificarea justeței rezolvării problemei.

În manual găsim grupate pe fiecare pagină probleme similare, la rezolvarea cărora învățătorul trebuie să dea atenție deosebită îmbinării muncii colective cu munca independentă a elevilor.

Întîlnim în manual — ce-i drept într-o măsură foarte mică și fără să se accentueze acest lucru — folosirea procedeului de verificarea justeței rezolvării problemei (în problemele 765 și 766, pag. 126). În problema 765 numărul cearșafurilor e cunoscut și se cere să se afle numărul fețelor de pernă; iar în problema 766 se dă cunoscut numărul fețelor de pernă și se cere să se afle numărul cearșafurilor, care dacă va corespunde cu numărul cearșafurilor din problema 765, va fi cea mai bună dovadă că problema a fost bine rezolvată.

Cu alte cuvinte esența acestui procedeu constă în faptul că, după ce s-a rezolvat problema inițială, se alcătuiește o nouă problemă în care se introduce ca dată cunoscută răspunsul problemei inițiale și se dă ca dată necunoscută una din datele cunoscute ale acestei probleme.

Folosirea acestui procedeu face pe copii să capete încredere în forțele proprii deoarece le dă posibilitatea să rezolve aceeași problemă prin mai multe căi, asigurînd totodată însușirea conștientă a procedeelor și mijloacelor de rezolvare.

De aceea se recomandă ca învățătorul să procedeze la fel și cu alte probleme, mai ales în lecțiile care au drept scop formarea la copii a deprinderii de a rezolva probleme.

Învățătorul trebuie să se preocupe de pregătirea elevilor pentru însușirea metodei analitice prin rezolvarea problemelor cu date insuficiente. Este cunoscut faptul că pregătirea elevilor în vederea însușirii metodei sintetice de examinare a problemelor — a cărei esență constă în găsirea întrebării celei mai potrivite la valorile numerice date — se face prin probleme cărora le lipsește întrebarea, sarcina elevilor fiind de a formula întrebarea cea mai potrivită și de a rezolva problema („Puneți întrebarea și rezolvați problema"). Această sarcină o realizează manualul printr-un număr de 11 probleme.

Spre sfîrșitul anului, în clasa a II-a, trebuie să se folosească metoda analitică în rezolvarea problemelor. Pentru aceasta se pot da probleme din care lipsesc unele date, sarcina elevilor constînd în găsirea și completarea acestor date necesare rezolvării problemei.

De aceea recomandăm ca învățătorul să alcătuiască astfel de probleme, eliminînd unele date cunoscute din anumite probleme.

De ex.: problema 735, pag. 121 poate fi formulată astfel:

„Pentru împodobirea clasei s-au cumpărat tablouri cu cîte 16 lei fiecare și la plată s-au dat 50 lei. Ce rest trebuie să se primească".

Copiii sînt puși să descopere ce date le lipsesc pentru a putea rezolva problema și după completarea valorii numerice respective să rezolve problema. Pe această linie se poate ajunge la eliminarea din textul unei probleme a mai multor valori numerice și chiar a tuturor valorilor numerice, copiii avînd sarcina să descopere aceste valori. La aceasta se ajunge pornind de la forma de probleme la care se dă textul, iar în locul valorilor numerice sînt puse

puncte, sarcina elevilor fiind de a completa aceste valori numerice, probleme care se află în manual într-un număr suficient.

Manualul cuprinde un număr mare de probleme tipice care nu sînt prevăzute în programă. Ținem să precizăm că în clasa II-a, se prevede rezolvarea unor probleme care-i pregătesc pe copii pentru însușirea problemelor tipice de mișcare. Aceste probleme nu au structura problemelor tipice — adică nu se referă la calcularea distanței, vitezei sau timpului pe baza relației dintre ele — ci au structura unei probleme aritmetice obișnuite, în care se compară anumite distanțe sau viteze date. În aceste probleme copiii n-au de calculat distanța sau viteza, ci au de însumat două distanțe date, sau de comparat două viteze date.

In afară de un număr de 10 probleme (245, 247, 248, 596, 695, 897, 918, 919, 983 și 998) — a căror structură corespunde nivelului de dezvoltare a copilului de clasa a II-a, și care pregătesc rezolvarea problemelor tipice de mișcare — restul problemelor de mișcare sînt probleme tipice de calcularea distanței, vitezei și a timpului, unele din ele făcînd parte din problemele grele care aparțin acestui tip (229, 545, 569, 702, 703, 776, 777).

Problema 229 de la pag. 38, deși însoțită de schema grafică, este totuși o problemă tipică, grea, în care trebuie aflată viteza dintr-o distanță mai mare. Nu trebuie uitat că reprezentările spațiale ale copiilor de clasa a II-a, în prima jumătate a anului școlar, nu sînt atît de dezvoltate ca să poată citi o schemă grafică notată cu literele alfabetului, iar în ce privește structura problemei nu trebuie uitat faptul că în rezolvarea problemelor tipice de mișcare ce se face în clasa a III-a, trebuie respectată o justă gradare și nu trebuie început cu probleme ca problema nr. 229, ci cu probleme mai ușoare.

In concluzie, considerăm că trebuie să se renunțe la problemele tipice de mișcare și să se folosească numai problemele aritmetice în care e vorba de însumarea distanțelor sau compararea vitezelor și numai către sfîrșitul anului, atunci cînd nivelul clasei permite, să se introducă forme ușoare de probleme tipice de mișcare.

Tot ca probleme tipice în cadrul capitolului „Tabla înmulțirii și împărțirii" întîlnim la pag. 58 „Probleme de reducere la unitate", iar la pag. 89 „Probleme de reducere invers la unitate".

Ne întrebăm ce vor înțelege copiii prin „probleme de reducere inversă la unitate", cu atît mai mult cu cît denumirea nu e proprie, întrucît nu reducerea la unitate e directă sau inversă ci problema e cu rezolvare, directă sau inversă.

Considerăm că e prematură predarea acestui tip de probleme în clasa a II-a la mijlocul anului. Probleme ușoare de reducere la unitate ar putea fi plasate, așa cum de altfel le întîlnim în manual, printre problemele de consolidarea înmulțirii și împărțirii, fără a se preda ca tip de probleme, care se rezolvă printr-un procedeu special. Aceasta ar însemna o primă familiarizare a copiilor cu acest tip de probleme, pe care-l vor învăța ca tip de problemă cu procedeul respectiv de rezolvare în clasa a III-a.

In nici un caz nu trebuie ca elevii să cunoască denumirea acestui tip de probleme, atîta vreme cît nu înțeleg conținutul noțiunii respective.

Sînt unele probleme care în manual nu-și au locul cel mai indicat:

Astfel, problema 253 de la pag. 43, care face parte din exercițiile și problemele de recapitulare a înmulțirii și împărțirii numerelor pînă la 20, cuprinde un calcul de înmulțire a numărului 5, care depășește concentrul II (5 lei x 6 = 30 lei). Rezolvarea acestei probleme trebuie amînată pînă la învățarea înmulțirii numărului 5, în concentrul III. La fel, problema nr. 341 de la pag. 58, care face parte din exercițiile și problemele de consolidare a împărțirii în trei părți egale, cuprinde o operație de împărțire la 4 (36 lei : 4 = 9 lei m), care depășește deci cunoștințele elevilor în etapa respectivă. Se recomandă ca problema să fie încadrată la exercițiile și problemele de consolidare a împărțirii în 4 părți egale (pag. 65). De asemenea recomandăm ca problemele 149, 150, 151 să se rezolve după exercițiul 147, întrucît consolidează aflarea unui termen necunoscut al adunării. In lecția de predarea scăderii unui număr de două cifre dintr-un număr format din zeci întregi se pot folosi exercițiile cu nr. 148. Pentru consolidarea acestor calcule se vor alcătui de către învățător probleme cu o structură cunoscută copiilor, iar ca temă pentru acasă se vor da exercițiile nr. 152.

O atenție deosebită trebuie să se acorde predării elementelor de geometrie cuprinse în manual, formării deprinderii de a măsura, de a construi diferite figuri geometrice, fără a cădea însă în greșeala de a trece la predarea noțiunilor de geometrie, pe care le învață copiii în clasele a III-a și a IV-a. Credem că la problemele nr. 94, 160, 170, 182, 587, 613, 970 și 972 să nu se folosească desenele din carte, întrucît nu corespund dimensiunilor indicate.

Învățătorul să dea copiilor sarcina de a desena pe caietele lor linii drepte și dreptunghiuri, folosindu-se de pătrățelele caietului și apoi verificînd cu linia gradată.

In predare nu trebuie neglijat aspectul educativ al problemelor. Copiii capătă cunoștințele noi prin termenii noi întîlniți în probleme. De aceea să nu se neglijeze explicarea diferitelor specii de arbori ca arțari, plopi (probl. 189) sau a noțiunilor „prisacă" (probl. 249), „bîrne" (probl. 226 ș.a.). Să se sublinieze aportul tehnicii avansate la ridicarea nivelului de trai al oamenilor muncii (probl. 465, 470, 471 ș.a.).

Rezolvarea problemelor 231 și 836 pot constitui un mijloc de educarea justei comportări a copiilor în societate.

O serie de sugestii și metode de predare a calculului oral se găsesc în articolul „Diferite feluri și metode de calcul mintal în școala elementară" al lui I. N. Sebriakov publicat în „Școala elementară" [1].

Aritmetica pentru clasa a II-a cuprinde un material bogat și just gradat. Dar numai prin munca creatoare a învățătorului, prin folosirea elementelor pozitive care abundă în manual și prin înlăturarea lipsurilor, acest material va putea servi scopului educației comuniste a tinerei generații. Numai așa manualul de aritmetică pentru clasa a II-a va putea servi ca îndreptar în munca învățătorilor și elevilor.

N. OPRESCU
Lector univ.

MANUALUL DE „ISTORIA PATRIEI" PENTRU CLASA a IV-a ELEMENTARA

Predarea istoriei patriei în școala noastră elementară contribuie, în mare măsură, la educarea celor mai însemnate trăsături morale ale omului de azi care trăiește în cea mai luminoasă epocă a istoriei poporului nostru: epoca construcției socialismului.

Școala burgheză a folosit predarea istoriei pentru a-i forma tinerei generații convingeri și trăsături morale care corespundeau intereselor burghezo-moșierimii: convingerea că societatea capitalistă este veșnică, supunere față de clasele exploatatoare, cultul personalității, atițarea șovinismului ș.a. Pentru aceasta, știința istoriei a fost falsificată, iar predarea ei în școala primară a fost transformată într-un chinuitor exercițiu de memorare mecanică. Manualele burgheze erau încărcate cu zeci de nume și date pe care copiii trebuiau să le memoreze, fără a-și putea forma o reprezentare — cît de cît clară — cu privire la dezvoltarea istorică a țării noastre.

După eliberarea patriei, s-au făcut încercări de a se pune în mîna școlarilor de clasa a IV-a elementară un manual de istorie cu un conținut științific, la baza căruia sta concepția materialismului istoric.

Asigurarea caracterului accesibil al acestor cunoștințe a constituit însă o dificultate foarte serioasă. Pe de o parte trebuia să se stabilească în programă temele care pot fi predate în clasa a IV-a și volumul de cunoștințe pentru fiecare temă, iar pe de altă parte trebuia să se găsească forma de expunere care să asigure înțelegerea acestor cunoștințe de către elevii clasei a IV-a.

Manualele de istorie pentru această clasă cuprindeau prea multe cunoștințe, noțiuni mult prea abstracte pentru clasa a IV-a, iar limba folosită depășea nivelul de înțelegere al elevilor. Astfel de manuale nu asigurau însușirea de către elevi a celor mai importante fapte din trecutul patriei noastre.

In 1955, Ministerul Învățămîntului a editat un nou manual de istorie pentru școala elementară — „Istoria Patriei" pentru clasa a IV-a elementară. Alcă-

[1] *„Școala elementară"*, Editura de stat pentru literatură științifică, ediția I, 1951, pag. 32.

tuit pe baza programei din 1955, noul manual caută să lichideze unele lipsuri ale manualelor de istorie precedente. Astfel, volumul de cunoștințe ce se transmite elevilor este foarte mult redus. Stilul folosit în prezentarea cunoștințelor este mult mai accesibil elevilor. Pentru a li se asigura acestora formarea unor reprezentări plastice despre trecutul istoric și pentru a li se dezvolta sentimentul patriotic, s-au introdus foarte multe texte literare, extrase din operele unora din cei mai valoroși scriitori ai noștri (M. Sadoveanu, Al. Vlahuță, Camil Petrescu, Z. Stancu, E. Camilar) și versuri cu conținut istoric.

La sfîrșitul fiecărei lecții se găsesc „întrebări și teme", care constituie un prețios ajutor în munca independentă a elevilor.

Urmărind să alcătuiască un manual accesibil, autorii „Istoriei Patriei", ne-au dat însă o carte cu un conținut mult prea sărac, sub nivelul de pregătire și dezvoltare a școlarilor de clasa a IV-a.

Sărăcia de conținut a acestui manual se datorește, în mare măsură, și programei, care nu cuprinde unele cunoștințe din istoria patriei, absolut necesare pentru cultura generală a elevilor, iar pe de altă parte este, uneori, lipsită de indicații metodice privind tratarea diverselor teme.

Conținutul sărac al manualului nu se explică numai prin lipsurile programei. Unele teme — foarte importante— prevăzute în programă ca lecții separate, au fost contopite — în manual — într-o singură lecție. Astfel, în programă se prevede predarea cunoștințelor referitoare la „Năvălirea tătarilor, piedică în calea dezvoltării cnezatelor și voievodatelor" și „Formarea statelor feudale de sine stătătoare — Moldova, Țara Românească și Transilvania". În cadrul acestor teme se puteau da cunoștințe privind locuitorii de pe teritoriul țării noastre acum aproape 1000 de ani, felul lor de viață, cunoștințe despre boieri și iobagi, despre lupta voievozilor pentru a îngloba țărișoare mai mari etc. Autorii manualului au inclus însă aceste probleme în bucata cu titlul „Lupta poporului nostru împotriva cotropitorilor tătari și turci", expunînd cunoștințele despre tătari și întemeierea celor trei țărișoare în numai 12 rînduri și lipsind în felul acesta pe elevi de posibilitatea de a-și însuși unele cunoștințe de bază privind istoria țării noastre.

În general, problemele care sînt tratate în manual sînt expuse mult prea sumar, mult sub posibilitățile de pricepere și asimilare ale elevilor din clasa a IV-a. Se dau prea puține fapte, prea puține descrieri ale felului de viață al poporului. Fapte importante ca: răscoala condusă de Horia, Cloșca și Crișan, războiul pentru independență, răscoala țăranilor din 1907, sînt tratate — fiecare — în mai puțin de o pagină.

Sigur că, într-un spațiu așa de restrîns, conținutul de idei este sărac Așa, de pildă, în legătură cu războiul de independență din 1877, se spune că ostașii noștri s-au dus cîntînd la război, au luptat alături de ostașii ruși și au învins. În urma unei astfel de tratări, elevii sînt tentați să creadă că după război, întorși acasă, foștii ostași au început să trăiască o viață fericită. Ei pot crede lucrul acesta, pentru că în manual nu se pomenește nimic despre faptul că numai poporul a dus greul războiului, nimic despre promisiunile făcute ostașilor în timpul luptelor și despre atitudinea burghezo-moșierimii față de aceștia după război. O astfel de expunere dulceagă, în care trecutul de asuprire al poporului e idealizat, în care nu sînt cuprinse adevăruri care pot fi înțelese de școlarii clasei a IV-a, nu ajută să li se formeze reprezentări istorice juste și nici nu contribuie la educarea sentimentelor lor.

Este adevărat că pentru a se asigura formarea reprezentărilor istorice despre trecut, în manual au fost incluse multe texte din literatura beletristică. Sigur că fragmentele literare, prin specificul lor, contribuie, în mare măsură, la înțelegerea faptelor istorice, la formarea unor reprezentări plastice, dar aceste texte, referindu-se numai la unele aspecte ale evenimentelor, pot doar să completeze o expunere didactică sistematică, dar nu să o înlocuiască. Cunoașterea elementelor de bază ale istoriei nu poate fi asigurată prin citirea și comentarea unor fragmente din operele literare.

Unele din bucățile literare din acest manual sînt mult mai indicate în manualul de limba română („Moș Ion Roată și unirea", „La postul de onoare", „Măriuca cea viteză", „Eftimie Croitoru", „Reșița" etc.). Ele singure

nu pot constitui subiectul unor lecții de istorie.

Datorită conținutului de idei sărac al textelor din manual, elevii clasei a IV-a nu pot ajunge — la sfîrșitul anului școlar — la concluzia că viața oamenilor nu a fost întotdeauna aceeași; ei nu pot avea o reprezentare a aspectelor principale ale orînduirilor sociale de pe teritoriul patriei noastre. Cunoștințele despre clasele sociale, care se dau în manual, sînt extrem de sumare. Intr-o singură bucată „Cum trăiau țăranii în trecut" — pag. 19 —, se prezintă deodată tot ceea ce se putea spune despre relațiile dintre iobagi și boieri, de-a lungul întregii orînduiri feudale. Despre clasa muncitoare și despre burghezie se vorbește pentru prima dată, la lecția „Marea Revoluție Socialistă din Octombrie". Mai departe, în manual se întîlnesc foarte des aceste două noțiuni: burghez și muncitor. Dar pentru elevi rămîn unele lucruri neclare: cum și cînd au apărut muncitorii și burghezii?, prin ce se deosebesc muncitorii de iobagi?, dar burghezii de boieri?

Pentru că nu sînt clarificate aceste noțiuni, întîlnim în școală confuziile care se fac între burghez și boier, muncitor și iobag. De aceea vorbesc elevii de „burghezii" care asupreau pe iobagii din secolele al XV-lea—XVII-lea, și despre „clasa muncitoare" care s-a ridicat la luptă sub conducerea lui Doja sau a lui Tudor Vladimirescu!

Conținut sărac au și lecțiile care privesc realizările poporului nostru după 23 August 1944. Astfel, lecția „Proclamarea Republicii" nu-i face pe elevi să înțeleagă ce înseamnă faptul că oamenii muncii au luat conducerea țării în mîna lor, după cum lecția „Se înalță fabrici și uzine în țara noastră" are mai mult un conținut geografic decît unul de istorie (aici, de pildă, se explică ce e aceea „industrie", pe cînd în manualul de geografie această noțiune nu se explică).

De asemenea, tema — actuală și foarte importantă — „Republica Populară Romînă factor activ în lupta pentru pace", deși prevăzută în programă, nu este tratată în manual. Prezentarea ei sistematică a fost înlocuită cu o poezie — „De strajă păcii" —, care nu îndeplinește cu succes sarcinile unei lecții cu tema luptei republicii noastre pentru pace.

In afara conținutului sărac — care e principala sa lipsă — manualul de „Istoria Patriei" nu contribuie la înțelegerea unei părți însemnate din cunoștințele de istorie și pentru alt motiv. Este vorba de sistematizarea lecțiilor. In programa de istorie din 1955 se prevede o altă sistematizare a temelor de istorie, anume o sistematizare pe probleme, nu una cronologică.

Astfel, mai întîi se expun cunoștințe despre lupta poporului împotriva cotropitorilor turci pînă în vremea lui Mihai Viteazul — 1600 — și abia după aceasta se vorbește despre clasele sociale existente în aceste țărișoare, despre răscoala de la Bobîlna — 1437 — și cea de sub conducerea lui Doja — 1514.

In felul acesta, după ce elevii au ajuns cu cunoașterea unor fapte istorice pînă în sec. al XVII-lea, se întorc în sec. al XV-lea pentru a cunoaște lupta țăranilor contra asupritorilor. Această „sistematizare", însă, nu ajută copiilor în înțelegerea istoriei. Nu e posibilă o înțelegere justă a luptei poporului nostru contra asupritorilor turci, cîtă vreme elevii nu cunosc acest popor, nu cunosc țărănimea — cu nevoile ei — pentru a înțelege vitejia acesteia în lupta contra turcilor. Prezentarea felului de viață al poporului nostru în secolele ce corespund orînduirii feudale, se face însă abia după ce elevii au parcurs o bună parte din istoria luptei poporului romîn contra cotropirii turcești. In afară de aceasta, elevii trebuie să nu vadă separat cele două feluri de luptă a poporului contra asupritorilor, ci împletite, așa cum au fost ele de fapt. Sistematizarea cronologică îi ajută să înțeleagă faptele, să le lege unele de altele. Numai în felul acesta ei pot avea o reprezentare limpede a trecutului. Este adevărat, în lecțiile de repetare putem să sistematizăm și altfel problemele de istorie — pentru fixarea acestora — însă sistematizarea pe baza cunoștințelor de istorie rămîne cea cronologică.

Dacă lecțiile care se referă la istoria patriei pînă în secolul al XX-lea sînt expuse simplu, clar, cu unele elemente concrete, bucățile din manual care se referă la secolul nostru sînt mult prea abstracte, lipsite de concretizări și explicări mai largi. Iată un exemplu de astfel de expunere: „Partidul comunist a fost în fruntea tuturor bătăliilor date pentru răsturnarea orînduirii nedrepte,

în care o mînă de trîndavi jefuiau munca a milioane de oameni ai muncii. Partidul le arată muncitorilor că pentru a fi tari trebuie să lupte uniți. Sub conducerea partidului, muncitorii luptau uniți în sindicate și alte organizații ale oamenilor muncii" (pag. 54). Sigur că o astfel de expunere nu poate fi accesibilă elevilor clasei a IV-a.

Și acest lucru este cu atît mai dăunător cu cît manualul de istoria patriei trebuie să facă educația patriotică a elevilor, insuflîndu-le dragoste pentru trecutul glorios al poporului nostru, pentru lupta lui, dar și dragoste pentru poporul nostru de azi, pentru clasa muncitoare și partidul care ne conduce, și totodată, mîndrie legitimă pentru cuceririle revoluționare, înfăptuite sub conducerea partidului. Educarea și dezvoltarea acestor sentimente nu este însă posibilă fără o însușire conștientă a cunoștințelor.

De aceea, este atît de necesară expunerea clară, accesibilă și a acestei părți a istoriei noastre.

La înțelegerea faptelor istorice contribuie, în mare măsură, și ilustrațiile din manual. Manualul de „Istoria Patriei" cuprinde mai mult portrete — prea puțin aspecte din viața poporului. Elevii nu văd aspecte din viața iobagilor — îmbrăcămintea, locuința acestora — felul de viață al boierilor, unelte de muncă și mijloace de transport din diferite epoci, cetăți, vederi din orașe în diferite timpuri, aspecte din primele ateliere meșteșugărești, arme folosite în diferite războaie, obiecte de artă caracteristice unor anumite vremi, copii după cele mai valoroase opere de artă plastică privind aspecte din războaie sau lupta de clasă (N. Grigorescu, Th. Aman, O. Băncilă etc.).

Școlarii din clasa a IV-a nu-și pot reprezenta multe din obiectele despre care citesc în manual sau aud în povestirea învățătorului. Ei au nevoie să vadă — fie numai și în ilustrații — aceste obiecte. Altfel, reprezentările vor fi, dacă nu denaturate, incomplete. Dacă nu se găsesc încă astfel de ilustrații, este necesar ca ele să fie create. Manualele pentru școala elementară au nevoie de cît mai multe ilustrații — fie și schematice — care să contribuie la înțelegerea trecutului nostru istoric.

Sigur că alcătuirea unui manual de istorie pentru clasa a IV-a elementară nu este de loc un lucru ușor. Partea cea mai grea o constituie respectarea principiului accesibilității cunoștințelor. Aparent, autorii acestui manual au fost preocupați de respectarea acestui principiu. Ei au urmărit să asigure un astfel de conținut acestui manual, încît școlarii de clasa a IV-a să-l poată asimila cu ușurință. S-a neglijat însă cel alalt aspect al principiului accesibilității — care de fapt constituie și esența sa — și care ne atrage atenția asupra faptului că sistemul de cunoștințe ce trebuie însușit de elevi să nu fie atît de ușor încît să nu solicite nici un efort din partea lor ci, dimpotrivă, însușirea cunoștințelor să fie posibilă numai printr-un efort accesibil elevilor de o anumită vîrstă și cu o anumită pregătire.

Este bun acel manual care cere din partea elevilor un efort în continuă creștere. In felul acesta nu numai că se asigură însușirea unui volum de cunoștințe relativ larg, dar se asigură și dezvoltarea proceselor psihice ale elevilor, menținîndu-se totodată viu interesul lor pentru obiectul respectiv.

Cei care lucrează cu clasa a IV-a își dau seama că la această vîrstă elevii își pot însuși mai multe cunoștințe de istorie decît cele care sînt prevăzute în actualul manual. (Că lucrurile stau astfel ne-o dovedește și faptul că într-o jumătate de an școlar s-a predat mai bine de 2/3 din manual. Aceasta înseamnă că rămîne un semestru întreg pentru repetarea cunoștințelor!). Din acest punct de vedere, manualul de Istoria Patriei nu sprijină dezvoltarea copiilor în măsura în care aceștia sînt capabili să se dezvolte la vîrsta de 10—11 ani. In afară de aceasta, manualul de Istoria Patriei nu pregătește înțelegerea de către elevi a cunoștințelor din manualul de istoria veche pentru clasa a V-a.

Un manual pentru clasa a IV-a elementară trebuie să cuprindă — sub forma unor scurte povestiri sau descrieri, de aproximativ două pagini — cele mai importante evenimente și fapte tipice petrecute pe teritoriul patriei noastre, pe baza cărora elevii să poată ajunge la anumite concluzii elementare privind schimbările petrecute în societate: lupta dintre bogați și săraci (sclavi — stăpîni de sclavi, iobagi — boieri, proletari — burghezi), lupta contra cotropitorilor dinafară, lupta clasei muncitoare pentru libertatea poporului și realizările regimului nostru democrat-popular. Cunoștințele de isto-

rie care se predau elevilor din clasa a IV-a nu trebuie să fie izolate unele de altele. De aceea, în manual este necesar să se includă nu numai ceea ce este episodic — războaie, răscoale, revoluții etc. — ci și ceea ce este tipic, ceea ce este caracteristic unei anumite epoci — felul de viață al oamenilor, munca poporului și lupta sa de fiecare zi. Prin prezentarea faptelor tipice fiecărei orînduiri sociale, elevii vor ajunge să înțeleagă — înainte de a-și însuși noțiunile referitoare la orînduirile sociale — că viața oamenilor s-a schimbat în decursul istoriei.

Chiar atunci cînd se prezintă elevilor fapte deosebite — episoade — ale unei anumite epoci, este necesar ca în desfășurarea acestora să se reflecte caracteristicele epocii în care ele au avut loc. In felul acesta, elevii își vor putea forma o imagine — dacă nu completă, cel puțin cu mai puține lipsuri — despre trecutul nostru istoric.

Expunerea acestor fapte să fie simplă, atrăgătoare, nu prea concentrată — pentru a nu deveni abstractă și aridă — dar nici cu prea mult lux de amănunte — ca într-o scriere literară. Uneori, în aceste expuneri pot fi incluse și fragmente din operele literare, dar acestea trebuie să fie foarte scurte — atît cît este necesar pentru a sprijini înțelegerea faptului respectiv — și subordonate textului manualului. Alteori, aceste fragmente pot fi separate de text, dar predarea lor să se facă în aceeași oră cu textul, pentru a se asigura înțelegerea cunoștințelor care s-au predat în acea oră.

De asemenea, este necesar ca viitorul manual să cuprindă și hărți istorice accesibile elevilor din clasa a IV-a elementară.

Sigur că nu sîntem pentru o programă și un manual de istorie cu prea multe cunoștințe. Avem însă convingerea că elevii sînt capabili să înțeleagă și să-și însușească mai multe cunoștințe de istorie decît cele expuse în acest manual. Important este însă cum sînt expuse aceste cunoștințe, cum sînt ordonate, cum sînt explicate, cum se leagă unele de altele și cum unele le explică pe celelalte. Alcătuirea unui manual cere o muncă îndelungată, cunoașterea temeinică a posibilităților copiilor cărora le este destinat, priceperea de a doza și expune în așa fel cunoștințele încît să se respecte cu adevărat principiul accesibilității.

Numai în felul acesta scopul predării istoriei în școala elementară se poate realiza în întregime — sentimentul de dragoste de patrie și convingerile elevilor neputînd fi formate și dezvoltate în afara procesului de înțelegere și însușire a cunoștințelor.

I. STANCIU
Asistent univ.

UN NOU MANUAL DE PEDAGOGIE

Importantele realizări obținute de școala noastră în ultimii zece ani au fost posibile numai datorită ajutorului continuu pe care ni l-a acordat experiența sovietică, teoria și practica pedagogiei sovietice. Unul din cele mai importante ajutoare în munca învățătorilor, profesorilor și în general a tuturor lucrătorilor din învățămînt, l-au constituit manualele de pedagogie sovietice, apărute în traducere la noi în țară. Cadrele noastre didactice folosesc zi de zi aceste manuale, care constituie adevărate îndrumătoare teoretice și practice în activitatea lor zilnică. Astfel, au apărut pînă în prezent în traducere: „Pedagogia" sub redacția profesorului I. A. Kairov (apărută în original la Moscova în 1948 și în traducere la noi în 1949 și ediția a II-a în 1950) și „Pedagogia" de I. T. Ogorodnikov și P. N. Șimbirev (apărută la Moscova în 1950 și la noi în traducere la sfîrșitul anului 1952).

Ambele manuale sînt studiate și folosite nu numai de cadrele didactice, ci de toți acei care se ocupă sau se interesează de problemele instruirii și educației comuniste. Ele constituie un îndrumător permanent și pentru studenții din institutele pedagogice sau de la facultățile universităților cu profil pedagogic.

Cu toată valoarea lor științifică incontestabilă, aceste manuale conțin o serie de lipsuri — care au fost de altfel discutate în cadrul presei sovietice de specialitate. In bună parte, materialul este depășit și datorită dezvoltării continue a teoriei și practicii pedagogice sovietice.

In momentul de față, în U.R.S.S. — în cadrul Institutului de teorie și istorie a pedagogiei al Academiei de științe

pedagogice a R.S.F.S.R. — se definitivează de către un colectiv de autori manualul de pedagogie pentru instituţiile de învăţămînt superior pe baza discuţiilor avute asupra prospectului de manual.

Tot în această perioadă a apărut la Moscova, la începutul anului 1955, în Editura „Ucipedghiz" un nou manual: „Pedagogia" de P. N. Şimbirev şi I. T. Ogorodnikov, destinat institutelor pedagogice.

In cadrul articolului de faţă vom căuta să prezentăm acest manual, arătînd mai ales ce aduce nou faţă de „Pedagogia" de aceiaşi autori, apărută în 1950.

De la început trebuie să subliniem că, deşi este scrisă de aceiaşi autori, „Pedagogia" recent apărută nu este nici pe departe o altă ediţie a lucrării din 1950. In cazul de faţă avem de-a face cu o lucrare complet nouă. Iată pentru ce:

Vechiul manual era destinat institutelor pedagogice de 2 ani, în timp ce noul manual este destinat institutelor pedagogice de 4 ani. Deci, nu numai faptul că manualul recent apărut este scris la un interval de timp de 5 ani de primul manual, dar şi faptul că este destinat institutelor pedagogice de 4 ani dovedeşte că „Pedagogia" recent apărută are un conţinut mai bogat, un nivel ştiinţific mai înalt, capabil să reflecte stadiul actual de dezvoltare a ştiinţei pedagogice în U.R.S.S.

Intr-adevăr, temele sînt tratate în lumina ultimelor hotărîri ale Partidului Comunist al U.R.S.S. şi Guvernului Sovietic, în lumina Congresului al XIX-lea al P.C.U.S., în lumina hotărîrilor Congresului al XII-lea al Comsomolului; o serie de probleme apar pentru prima oară într-un manual de pedagogie — tratate în lumina învăţăturii lui I. P. Pavlov despre activitatea nervoasă superioară.

In primul capitol „Obiectul şi metodele pedagogiei", problema centrală o ocupă definiţia obiectului pedagogiei. In vechiul manual autorii defineau pedagogia sovietică, fără a se ocupa de noţiunea pedagogiei în general. Astfel, ei susţineau că *„obiectul pedagogiei sovietice* îl constituie educaţia comunistă instrucţia şi învăţămîntul comunist al tinerei generaţii" (vezi „Pedagogia" de Ogorodnikov şi Şimbirev, Editura de stat didactică şi pedagogică, 1953, pag. 9).

In cadrul discuţiilor avute în legătură cu proiectul noului manual de pedagogie, I. T. Ogorodnikov, în articolul său „Cu privire la problema structurii cursului de pedagogie şi a prospectului de manual" (Anale Romîno-Sovietice, seria Pedagogie-Psihologie, nr. 1, 1954, pp. 101—118), a criticat pe autorii prospectului prin faptul că ei dau două definiţii pedagogiei. Iată de altfel definiţia dată obiectului pedagogiei în prospectul manualului: *„Pedagogia"* este ştiinţa legilor educaţiei tinerei generaţii, a scopurilor şi sarcinilor, conţinutului, metodelor, procedeelor şi formelor organizatorice ale acestui proces. *Pedagogia sovietică* reprezintă etapa superioară a dezvoltării pedagogiei; ea este ştiinţa legilor educaţiei comuniste a copiilor şi tineretului, educaţie care se realizează în instituţiile educative, în organizaţiile de pionieri, de Comsomol şi în familie fiind factorul principal în dezvoltarea multilaterală a tinerei generaţii în condiţiile construirii comunismului; pedagogia sovietică este ştiinţa care studiază esenţa, scopul şi sarcinile, conţinutul, metodele, procedeele şi formele organizatorice ale procesului de educaţie.

I. T. Ogorodnikov arată în articolul menţionat că autorii, dînd două definiţii pedagogiei, consideră că există două ştiinţe ale pedagogiei; una studiază legile educaţiei tinerei generaţii în general, a doua studiază legile educaţiei comuniste. „Credem — arată Ogorodnikov — că această concepţie în legătură cu obiectul pedagogiei este greşită: nu există două ştiinţe, există numai una singură care studiază atît legile generale ale educaţiei proprii tuturora sau cîtorva formaţiuni social-economice, cît şi legile speciale ale educaţiei proprii unei singure formaţiuni social-economice. Admiţînd existenţa a două pedagogii, autorii prospectului confundă în fond noţiunea de ştiinţă cu noţiunea de sistem de educaţie. Nimeni nu se îndoieşte că educaţia comunistă se deosebeşte radical de toate sistemele de educaţie premergătoare şi că posedă trăsăturile şi legile sale specifice, dar aceasta nu ne dă dreptul să afirmăm că există două ştiinţe. Există o singură pedagogie, construită pe baza de nezdruncinat a materialismului dialectic şi a materialismului istoric.

Conform concepţiei exprimate în articolul menţionat, autorul defineşte obiectul pedagogiei în noul manual astfel:

„*pedagogia* este știința legilor generale ale educației, ale esenței legilor educației, instrucției și învățămîntului comunist al tinerei generații în societatea socialistă" („Pedagogia" de Ogorodnikov și Șimbirev, Ucipedghiz ed. 1954, pag. 7).

În vechiul manual, capitolul II „Principalele etape de dezvoltare ale educației și pedagogiei ca știință", autorul — după cum se știe — ilustrează caracterul istoric și de clasă al educației, urmărind dezvoltarea ei concretă în cadrul celor cinci formațiuni social-economice. Capitolul cuprinde de asemenea, date sumare cu privire la istoria pedagogiei, deoarece — așa cum explică autorii în prefață — manualul era destinat institutelor pedagogice de 2 ani, unde nu se predă cursul de istorie a pedagogiei. Noul manual nu cuprinde acest capitol, problema caracterului istoric și de clasă al educației fiind tratată în esența ei în cadrul a numai două pagini în primul capitol, iar datele din istoria pedagogiei lipsesc cu totul, autorii avînd în vedere faptul că în U.R.S.S., în institutele pedagogice de 4 ani, pentru care este destinat noul manual, se predă cursul de istorie a pedagogiei.

Capitolul II „Scopul și sarcinile educației comuniste" este complet restructurat: laturile componente ale educației comuniste, în special învățămîntul politehnic, sînt studiate în lumina directivelor Congresului al XIX-lea al Partidului cu privire la cel de-al 5-lea plan cincinal de dezvoltare a U.R.S.S. pe anii 1951—1955, iar educația fizică în lumina învățăturii lui I. P. Pavlov.

Capitolul III „Educarea și dezvoltarea copiilor de diferite vîrste" este deosebit de important și cuprinde două teme: problema eredității, mediului și educației și problema educației și particularităților de vîrstă ale copiilor.

Prima temă este tratată în lumina teoriei marxist-leniniste despre eredităte, mediu și educație. Ceea ce aduce nou actualul manual constă în faptul că fenomenele sînt interpretate în lumina învățăturii fiziologice a lui I. P. Pavlov despre unitatea dintre organism și mediu, despre marea plasticitate a sistemului nervos și despre schimbarea și educativitatea tipurilor de activitate nervoasă.

Tema a doua este tratată pentru prima oară în noul manual și trebuie să arătăm că ea umple un gol serios în literatura de specialitate. Problema particularităților de vîrstă este una din problemele principale ale pedagogiei; cu toate acestea ea a fost puțin studiată în literatura de pedagogie.

Ultima parte a acestui capitol se ocupă de asemenea cu o problemă foarte importantă și puțin tratată în manualele anterioare: studierea elevilor în școală. Autorul se ocupă de principiile de bază și de metodele de studiere a copiilor de către profesor.

Capitolul IV este intitulat „Sistemul de învățămînt public în U.R.S.S." și reflectă ultimele realizări ale U.R.S.S. în domeniul învățămîntului public. În vechiul manual, capitolul se intitula „Sistemul învățămîntului public". Capitolul nu diferă însă numai ca titlu, dar și în conținut. Astfel, în vechiul manual, autorii se ocupau și de învățămîntul public din țările capitaliste și din țările de democrație populară, pe cînd noul manual se ocupă numai de învățămîntul public al U.R.S.S., ceea ce constituie după noi, o lipsă a acestui capitol.

Partea a doua a manualului „Teoria învățămîntului" (Didactica) este tratată în linii generale ca și în vechiul manual, dar capitolele cuprind multe lucruri noi și ceea ce este important, cuprind și problemele de organizare a procesului de învățămînt, metodele de învățămînt. Autorul caută să le analizeze generalizînd experiența pedagogilor sovietici fruntași care au obținut succese deosebite în munca de instruire a elevilor.

În primul capitol al acestei părți, intitulat „Procesul de învățămînt ca proces de cunoaștere", tema este analizată în lumina teoriei marxist-leniniste a cunoașterii și a învățăturii lui I. P. Pavlov despre primul și cel de-al doilea sistem de semnalizare.

În „Principiile didacticii sovietice", un alt capitol, autorul se ocupă la început de problema principiilor și regulilor învățămîntului și pe urmă trece la analiza diferitelor principii didactice. Succesiunea expunerii principiilor este cu totul diferită de cea din vechiul manual.

În legătură cu capitolul „Conținutul învățămîntului" este interesant să ne oprim puțin asupra noului plan de învățămînt și a noilor programe alcătuite de Ministerul Învățămîntului în colaborare cu Academia de științe pedagogice care, după cum se știe, au început să fie aplicate începînd din anul școlar 1955—1956.

Una din particularitățile noului plan de învățămînt și a noilor programe școlare este introducerea lecțiilor de lucru: lucru manual în clasele I—IV; lucrări practice pe lotul școlar și în atelierele școlii în clasele V—VII; practică în colhozuri, sovhozuri, S.M.T. și întreprinderi industriale — în clasele VIII—X. Lecțiile acestea trebuie să le facă elevii pentru a putea ajunge la cunoașterea teoretică și practică a agriculturii, construcției de mașini și electrotehnicii. Măsura de față va contribui la realizarea sarcinilor învățămîntului politehnic.

Alte schimbări mai importante, survenite în noul manual, sînt:

a) Constituția U.R.S.S. se va preda în clasa a X-a și nu în a VII-a ca pînă în prezent.

b) Psihologia se va preda în clasa a X-a și nu în a IX-a ca pînă acum, ceea ce va contribui la o însușire mai temeinică a acestui obiect, care astfel se va studia după predarea anatomiei în clasa a VIII-a și a fiziologiei omului în clasa a IX-a.

c) Logica este scoasă din planul de învățămînt ca obiect independent, noțiunile de bază ale logicii fiind predate în cadrul psihologiei.

d) Se mărește numărul de ore la educația fizică în clasele mici, iar în clasele V și VI se introduce „cîntul".

La capitolele „Lecția în școala sovietică" și „Metodele de învățămînt" trebuie să menționăm numeroasele exemple care ilustrează cele mai bune metode și procedee folosite de învățătorii și profesorii sovietici fruntași, care obțin rezultate deosebite în ridicarea calității procesului de învățămînt.

Partea a treia a manualului „Teoria educației" respectă, în linii generale, planul expunerii din vechiul manual. Problemele sînt însă mai strîns legate de sarcinile actuale care stau în fața școlii sovietice, sarcini subliniate într-o serie de hotărîri recente ale P.C.U.S. și ale Guvernului Sovietic. Astfel, de exemplu, în cadrul capitolului „Educarea atitudinii comuniste față de muncă și proprietatea obștească", precum și al capitolului „Educația în afară de clasă și extrașcolară", autorul se ocupă îndeaproape de legătura dintre munca elevilor și învățămîntul politehnic de cercurile de specialitate, care au ca scop instruirea politehnică a elevilor.

În general trebuie să arătăm că în această parte a manualului experiența educativă a marelui pedagog A. S. Makarenko este mai temeinic ilustrată decît în vechiul manual sau în manualul lui Kairov.

De o atenție deosebită se bucură tema: rolul organizațiilor de Comsomol și pionieri în școală, rolul colectivului de elevi în școală. Acest lucru este ilustrat de faptul că spre deosebire de vechiul manual unde această temă se trata într-un singur capitol: „Organizațiile de Comsomol și de pionieri în școală și rolul lor în educația colectivului de elevi", actualul manual tratează pe larg această temă în trei capitole mari:

— Organizația de Comsomol în școală (Capitolul XVII).

— Organizația de pionieri „V. I. Lenin" (Capitolul XVIII).

— Organizarea și educarea colectivului de elevi (Capitolul XIX).

Sarcinile și conținutul activității Comsomolului și organizației de pionieri „V. I. Lenin" în școală sînt tratate în lumina hotărîrilor și dezbaterilor care au avut loc cu prilejul Congresului al XII-lea al Comsomolului. Autorul acordă — pentru prima oară în acest manual — un loc important problemei taberelor de pionieri, ocupîndu-se de sarcinile taberei de pionieri, de organizarea taberei, precum și de conținutul și metodica activității în aceste tabere.

Capitolul „Organizarea și educarea colectivului de elevi" este scris în lumina experienței lui A. S. Makarenko; autorul arată însă că experiența lui Makarenko are un caracter specific și nu poate fi aplicată mecanic întotdeauna în școală, aceasta lucrînd în alte condiții și avînd alte particularități. Principiile generale însă, pot și trebuie să fie aplicate și în școală.

În articolul de față n-am avut posibilitatea să aprofundăm și să analizăm prea multe probleme; am căutat însă să arătăm ce aduce nou acest manual de pedagogie, mai ales în comparație cu manualul editat de aceiași autori acum cinci ani. Sîntem siguri că actualul manual de I. T. Ogorodnikov și P. N. Șimbirev, tradus de un colectiv de traducători ai Institutului Romîno-Sovietic al Academiei R.P.R., va constitui un prețios ajutor pentru cadrele didactice din țara noastră.

AL. CORNEA
Lector la Institutul „Maxim Gorki"

E. FISCHBEIN: „OMUL — STĂPÎNUL DEPRINDERILOR SALE"
Editura Tineretului, 1955.

De curînd a apărut în colecția „Știința învinge" — colecție destinată propagării cunoștințelor științifice în rîndurile tineretului — lucrarea „OMUL — STĂPÎNUL DEPRINDERILOR SALE" de E. Fischbein. Lucrarea ne atrage atenția prin faptul că reprezintă una din primele încercări, făcute la noi, de a expune anumite probleme psihologice complexe, într-o formă simplă, accesibilă maselor largi de cititori. Autorul nu a urmărit să prezinte o contribuție științifică originală, ci mai curînd să popularizeze în rîndul tinerilor cititori datele științifice existente, care ne explică în ce fel omul își poate făuri deprinderi noi, își poate întări deprinderile formate, își poate dezrădăcina deprinderile dăunătoare. Din acest punct de vedere ne aflăm în fața unei încercări în mare măsură reușite.

Cea mai mare parte a lucrării este dedicată analizei mecanismelor pe care se întemeiază procesul formării deprinderilor. De la primele pagini, deprinderile sînt caracterizate, în mod general, drept mișcări automatizate prin exersare. Necesitatea de a exprima cît mai clar fenomenul automatizării îl împinge pe autor spre tratarea unei serii întregi de probleme de fiziologie și psihologie generală. Astfel, sînt trecute în revistă, rînd pe rînd, numeroase probleme legate de fiziologia sistemului osos și muscular și de fiziologia sistemului nervos, ne este descris mecanismul elementar al formării reflexelor condiționate pe baza celor necondiționate, ni se vorbește apoi despre funcția celui de-al doilea sistem de semnalizare și, în sfîrșit, se arată rolul imitației și al mișcărilor conduse în însușirea experienței umane. Este bine sau nu că autorul a acordat acestor chestiuni pregătitoare pentru înțelegerea temei mai mult de 1/3 din lucrare? Dat fiind caracterul de popularizare al lucrării — lucrare adresată unor cititori lipsiți de o pregătire prealabilă — credem că acest procedeu este bun. Același lucru trebuie spus și despre tratarea, în alte părți ale lucrării, a unor alte noțiuni generale de fiziologie și psihologie, ca: fenomenele de excitație și inhibiție (pag. 88—92), fenomenele de transfer și interferență (pag. 135—144) și altele. După cum vedem, lucrarea devine un fel de manual de psihologie pe înțelesul tuturor.

Abia după tratarea numeroaselor chestiuni preliminare se trece la analiza din punct de vedere fiziologic și psihologic al procesului automatizării. În esență, explicația automatizării unei mișcări este găsită în bătătorirea unei noi căi nervoase. Prin exercitare, legătura temporară se precizează, regiunea corespunzătoare a scoarței cerebrale specializîndu-se în raport cu mișcarea respectivă. În acest fel, scoarța cerebrală în ansamblul ei este treptat degajată de sarcina de a mai îndruma îndeaproape desfășurarea acțiunii. Ezitările dispar, iar noua mișcare învățată se va desfășura mai repede, mai corect și mai sigur. Deprinderea este, deci, un act de economie nervoasă. Cînd este vorba de automatizarea unui lanț întreg de mișcări nu se produce numai bătătorirea unei căi simple în scoarța cerebrală, între un semnal și o mișcare, ci un tip special de înlănțuire a legăturilor nervoase, în cadrul căreia fiecare mișcare, odată efectuată, devine ea însăși semnalul care declanșează mișcarea următoare. Se ajunge, astfel, la un fenomen asemănător cu explozia în lanț, în care fiecare explozie nu e provocată de o altă scînteie, ci de explozia precedentă.

Această explicație este legată mai departe de învățătura lui I. P. Pavlov cu privire la stereotipul dinamic, adică la „sistematizarea a cărei menținere necesită un efort nervos din ce în ce mai mic".

Ajuns la acest punct al lucrării, autorul definește deprinderea ca pe o astfel de sistematizare de mișcări sau de operații prin sistemul autodeclanșării.

Reprezentînd sistemul de mișcări automatizate, deprinderile nu pot fi înțelese, totuși, dacă nu ținem seama de controlul, de prezența continuă a conștiinței. Conștiința participă la elaborarea deprinderii, ca și la desfășurarea acțiunilor respective, și intervine ori de cîte ori apar piedici sau se produc abateri. Prezentînd astfel faptele, lucrarea lovește în teoriile antiștiințifice, care pretind că automatizarea înseamnă absența totală a conștiinței, că omul acționează în mod mecanic și că, deci, omul este sclavul deprinderilor sale. Aceste teorii convin patronilor, care vor să facă din muncitor o simplă anexă a mașinii. Știința ne arată însă că acțiu-

nile automatizate pot intra în serviciul conștiinței.

Lucrarea caută să aplice înțelegerea științifică a procesului formării deprinderilor la rezolvarea unor probleme practice legate de procesul educației și de munca productivă. Sînt expuse o serie de îndrumări menite să ridice nivelul activității instructiv-educative, în special în domeniul instruirii profesionale și, prin aceasta, să ridice productivitatea muncii. Aceste îndrumări sînt cuprinse mai ales în ultimul — și cel mai vast — dintre capitole, intitulat în mod sugestiv „Succesul". Aci se vorbește, printre altele, despre importanța pe care o are claritatea scopului în mărirea eficacității exercițiilor, despre rolul interesului în acest proces și despre multe alte condiții și procedee pentru o bună desfășurare a exercițiilor. Întreagă această parte ilustrează teza pavlovistă după care „educația noastră", disciplinarea de orice fel și diversele noastre deprinderi reprezintă evident șiruri lungi de reflexe condiționate.

Încheierea lucrării, plină de optimism pedagogic, afirmă încrederea în posibilitățile inepuizabile de voință, de aptitudini, de energie, de entuziasm ale omului.

Ceea ce trebuie remarcat cu deosebire este prezentarea interesantă și atrăgătoare a problemelor expuse. Problemele complicate sînt tratate simplu și firesc, fără citate greoaie, fără terminologia pretențioasă și de nepătruns, de care mai suferă uneori articolele de psihologie. Clasificarea se face pe calea exemplelor concludente și a comparațiilor ingenioase, ajutate uneori de desene, grafice etc. Simplitatea nu duce la simplificare, la vulgarizare, ci dimpotrivă, la înțelegere adîncită. Exemplele prin care se demonstrează necesitatea formării deprinderilor, graficul comparativ care dovedește că e necesar să cunoaștem rezultatele pozitive și negative ale fiecărui exercițiu (pag. 131), imaginea plastică a procesului excitației scoarței cerebrale (pag. 125) — iată numai cîteva din procedeele folosite pentru a spori interesul și accesibilitatea expunerii.

Cu toate meritele lucrării, trebuie spus, totuși, că ea nu trage toate consecințele pedagogice care se impun. Indeosebi, autorului îi scapă o problemă de covîrșitoare importanță în formarea deprinderilor, ca cea a organizării regimului de viață. I. P. Pavlov numește „stereotip exterior" acea succesiune ordonată a excitațiilor, la intervale regulate, care e condiția realizării stereotipului dinamic. Pe plan pedagogic, stabilirea unui sistem potrivit de excitanți exteriori echivalează, în bună măsură, cu organizarea unui regim de viață bine precizat, necesar încă din primele zile de viață ale copilului. Specificul acestui regim se schimbă, bineînțeles, în funcție de necesitatea de a forma diferite tipuri de deprinderi. Nu poți forma un sistem de deprinderi în afara unui anumit regim. Deprinderea cu munca planificată, deprinderea cu punctualitatea, deprinderea de a munci la ore fixe, delimitarea între muncă și odihnă, deprinderea cu ordinea — iată numai cîteva din consecințele unui regim bine organizat. Toate acestea nu-și găsesc în lucrare locul meritat.

Este neglijată problema particularităților de vîrstă în formarea deprinderilor. Exemplele date privesc copii, tineri, adulți și bătrîni, dar nicăieri nu se vede specificul de vîrstă. La ce vîrstă se capătă deprinderile mai ușor și se păstrează mai bine? În ce etapă a școlarității se capătă principalele deprinderi de muncă intelectuală? Lucrarea nu răspunde acestor întrebări.

Insuficient dezvoltată este și problema raportului dintre deprindere și creație. Se arată în mod just — și de mai multe ori — că deprinderea eliberează conștiința, făcînd posibilă creația. Pentru a se spulbera însă concepția greșită după care deprinderea înăbușă spiritul de creație, era necesar să se arate în mod concret cum poate fi dezvoltată capacitatea creatoare paralel cu procesul formării deprinderilor.

Se nasc confuzii în legătură cu distincția dintre obișnuințe și deprinderi. La pag. 20 ni se spune că atitudinea respectuoasă, salutul etc. se bazează pe obișnuințe. La pag. 61, ridicarea elevilor în picioare cînd intră profesorul este considerată însă o deprindere. Una din laturile specifice ale obișnuinței — spre deosebire de deprindere — ni se arată a fi „faptul că omul se poartă într-un anumit fel fără să stea la gînduri...". Oare în cazul deprinderii omul stă la gînduri?

Unele probleme sînt tratate pe o întindere disproporționat de mare în raport cu însemnătatea lor (de exemplu: despre pîrghii la pag. 23—26, despre simțul echilibrului la pag. 80—88). Ne pare nepotrivit exemplul cu broasca (pag. 29) și neconcludentă experiența cu

citirea textelor răsturnate (pag. 108—109).

Unele titluri sînt nepotrivite cu conținutul lor (de exemplu, titlul „Creierul lucrează" s-ar potrivi tot atît de bine la aproape toate capitolele).

Cu toate aceste lipsuri, lucrarea „OMUL — STĂPINUL DEPRINDERILOR SALE" umple un gol în literatura noastră de popularizare. Ea poate fi de un folos real cadrelor didactice cărora le oferă o expunere clară a unor probleme de fiziologie, psihologie și pedagogie ce se ridică adesea în munca instructiv educativă.

MIRCEA ȘTEFAN
Lector la Catedra de pedagogie a Univ. „C. I. Parhon" București

C R O N I C Ă

O PREOCUPARE DE SEAMĂ A MINISTERULUI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI: PROBLEMA POLITEHNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

În ședința Colegiului Ministerului Învățămîntului, care a avut loc în ziua de 18.XI.1955, s-a discutat referatul prezentat de tov. E. Blideanu — directorul Direcției medico-didactice din Direcția generală a învățămîntului elementar, mediu și educației preșcolare — despre „Înarmarea elevilor cu deprinderi practice în școala elementară, de 7 ani și medie de cultură generală".

În prima parte a referatului s-a subliniat necesitatea legării cunoștințelor de practică și rolul școlii de cultură generală în rezolvarea acestei sarcini.

Referentul a arătat că în condițiile construirii socialismului, școala de cultură generală este chemată să pregătească cadrele necesare diferitelor ramuri ale economiei naționale. De aceea, școala de cultură generală trebuie să asigure o pregătire multilaterală temeinică a tinerei generații și să dea elevilor — după cum spunea tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej la Congresul învățătorilor — cunoștințe științifice, îmbinate indisolubil cu practica, cu activitatea în producție.

În legarea teoriei de practică, a cunoștințelor pe care le primesc elevii în școală, de munca în producție, învățămîntul politehnic joacă un rol deosebit de important.

După reforma învățămîntului din 1948 folosindu-se bogata experiență a școlii sovietice în acest domeniu, s-au luat și la noi o serie de măsuri pentru legarea învățămîntului de viață și pentru formarea unor deprinderi practice la elevi. Astfel, necesitatea legării învățămîntului de practică s-a accentuat tot mai mult în programele, instrucțiunile și îndrumările metodice, precum și în manualele școlare.

Ministerul Învățămîntului s-a preocupat, de asemenea, de organizarea producției materialului didactic necesar pentru a lămuri pe cale experimentală principiile științifice, care stau la baza producției și a antrenat cadrele didactice la confecționarea cu elevii a materialului didactic, ca un mijloc important pentru formarea deprinderilor practice la elevi. Totodată, pentru formarea deprinderilor practice de muncă agricolă, elevii au fost antrenați în diferite munci agricole, organizîndu-se lucrări practice pe loturile experimentale ale școlilor.

Totuși măsurile luate și rezultatele obținute pînă acum nu sînt suficiente pentru legarea învățămîntului de practică, pentru politehnizarea școlii noastre.

Analizînd principalele lipsuri manifestate în această direcție, autorul referatului a arătat în continuare că Ministerul Învățămîntului n-a însărcinat un organ al său cu studierea introducerii învățămîntului politehnic în școala noastră, care să precizeze conținutul învățămîntului politehnic și să tragă unele concluzii practice cu privire la măsurile care trebuie luate. Mai mult decît atît, nici în presa noastră pedagogică și în instrucțiunile elaborate de minister nu s-a clarificat suficient noțiunea de învățămînt politehnic, nu s-a analizat conținutul acestuia și căile de politehnizare a școlii, pentru ca învățătorii și profesorii să aibă orientarea necesară în această problemă.

De asemenea, în școli nu s-au creat condițiile materiale corespunzătoare (laboratoare, ateliere, material didactic), nu s-au pregătit cadrele didactice în vederea politehnizării școlii, nu s-a urmărit în mod insistent strîngerea legăturilor dintre întreprinderile industriale și școli — prin tutelarea școlilor de către întreprinderi — și nici cercurile de elevi din școli și din casele de pionieri n-au primit îndrumarea necesară, în acest sens.

Pentru remedierea acestor lipsuri, începînd din anul școlar 1955—1956, Ministerul Învățămîntului s-a preocupat mai intens de problema politehnizării învățămîntului, folosind învățămintele pe care le-a cules delegația Ministerului Învățămîntului ce a vizitat în 1955 Uniunea Sovietică.

Ca urmare, au fost introduse lucrările practice agricole şi lucrul manual la clasele I—IV de la toate şcolile din ţară. Totodată, la clasele a V-a şi a VIII-a din opt şcoli medii din diferite oraşe ale ţării, s-a început experimentarea unor programe de lucrări practice de atelier (tîmplărie şi lăcătuşerie) şi lucrări practice agricole. În afară de aceasta s-a mai organizat experimentarea practicii direct în producţie, la clasa a VIII-a de la o şcoală medie din Bucureşti.

Toate acestea constituie doar un început. Procesul complex de politehnizare a şcolii, necesită luarea unor noi măsuri. Referatul s-a încheiat cu o serie de propuneri în legătură cu măsurile care trebuie luate în acest scop.

La discuţiile care au urmat după prezentarea referatului au luat parte tovarăşii: N. Dinulescu, prim locţiitor al ministrului învăţămîntului, Florica Mezincescu, I. Motronea şi N. Şipoş, locţiitori ai ministrului, C. Ionescu-Bujor, director general, profesor universitar Stanciu Stoian, directorul Institutului de ştiinţe pedagogice, profesor universitar I. Pascu şi alţii.

În cadrul discuţiilor, majoritatea participanţilor au subliniat importanţa introducerii învăţămîntului politehnic în şcoala de cultură generală şi au scos în evidenţă o serie de aspecte ale acestei probleme.

Unii participanţi la discuţii s-au ocupat de latura teoretică a problemei, analizînd scopul, importanţa şi conţinutul învăţămîntului politehnic, în lumina indicaţiilor date de clasicii marxism-leninismului.

S-a discutat de asemenea, dacă în cadrul învăţămîntului politehnic trebuie să se formeze numai deprinderi generale de muncă, sau să se meargă pînă la un început de profesionalizare.

În ceea ce priveşte elaborarea programelor şi manualelor, majoritatea participanţilor la discuţii au arătat că există lipsuri mari. Trebuie elaborate noi programe, manuale şi îndrumări metodice.

Au fost dezbătută, apoi, problema ajutorului dat de întreprinderi, a pregătirii cadrelor didactice, a situaţiei actuale a şcolilor experimentale şi problema popularizării învăţămîntului politehnic.

O altă problemă adusă în discuţia colegiului a fost aceea a politehnizării şcolii săteşti. S-a arătat că politehnizarea şcolii săteşti prezintă particularităţi specifice, care trebuie studiate, iar în legătură cu aceasta, Institutului de ştiinţe pedagogice îi revin sarcini importante.

În încheierea şedinţei, tovarăşul acad I. Murgulescu, ministrul învăţămîntului, a tras concluziile la discuţii, arătînd că discutarea problemei formării de deprinderi practice la elevi s-a transformat într-o dezbatere asupra politehnizării şcolii de cultură generală. Şi acest lucru era normal, deoarece formarea deprinderilor practice la elevi constituie una din componentele învăţămîntului politehnic, a cărei studiere este deosebit de actuală pentru noi.

O lipsă importantă a referatului, ca şi a discuţiilor — a arătat ministrul învăţămîntului — este faptul că nu s-au analizat în mod concret, amănunţit condiţiile materiale necesare realizării învăţămîntului politehnic. Odată cu introducerea învăţămîntului politehnic, statul trebuie să-şi asume o serie de sarcini şi de aceea e nevoie de o cunoaştere exactă a lipsurilor materiale pe care le au şcolile.

Trebuie apoi, să antrenăm în experimentarea introducerii învăţămîntului politehnic la noi, toate forţele care ne-ar putea da ajutor.

Pînă acum n-au fost suficient antrenate organizaţiile U.T.M. şi organizaţiile sindicale, în special Sindicatul muncitorilor din învăţămînt, care ne poate da un ajutor substanţial. Cu sprijinul organizaţiilor sindicale trebuie să se organizeze şi patronarea tuturor şcolilor de cultură generală din centrele muncitoreşti, de către întreprinderi (nu numai a şcolilor experimentale), fapt care ar avea ca urmare un sprijin activ din partea întreprinderilor la utilarea atelierelor şcolare şi la aprovizionarea cu materie primă.

De asemenea, problema pregătirii cadrelor didactice este de cea mai mare importanţă. Lipsa cadrelor ne va face ca la început să mergem într-un ritm mai lent. Pentru pregătirea unor cadre calificate trebuie să se studieze modificarea planurilor de învăţămînt şi a programelor pentru institutele de învăţămînt superior care pregătesc profesori.

Nu trebuie să ne imaginăm, a spus tovarăşul I. Murgulescu, că am putea realiza învăţămîntul politehnic repede şi uşor. Introducerea învăţămîntului politehnic este un proces complex şi de durată, care va trece prin mai multe faze şi va îmbrăca aspecte diferite, în funcţie de nivelul tehnicii. Va trebui să

muncim cu răbdare şi perseverenţă înaintînd treptat, stimulaţi de convingerea că sîntem pe drumul cel bun.

Şcoala de cultură generală urmăreşte dezvoltarea multilaterală a elevilor, însă o anumită „specializare" după aptitudini se petrece şi în cadrul ei. Unii manifestă înclinaţii către matematici, alţii către literatură, ştiinţe naturale etc. Dacă aceasta se întîmplă în domeniul muncii intelectuale, putem crede că ceva asemănător se poate petrece şi în domeniul muncii productive. De aceea trebuie să le dăm elevilor prilejul să-şi manifeste şi să-şi dezvolte aceste aptitudini pentru diferite meserii, chiar în cadrul şcolii de cultură generală.

In continuare, tovarăşul ministru I. Murgulescu a arătat că trebuie dusă o insistentă muncă de lămurire în legătură cu învăţămîntul politehnic. Trebuie lămuriţi părinţii, elevii, cadrele didactice şi chiar noi înşine (întrucît învăţămîntul politehnic nu se poate învăţa din manual, ci din studierea experimentărilor pe care le facem). Lămurindu-i pe ei, ne vom lămuri şi noi mai bine.

Trebuie apoi popularizate toate acţiunile în legătură cu învăţămîntul politehnic, în special actualele şcoli experimentale, pentru a se creia un adevărat curent de opinie publică în favoarea învăţămîntului politehnic. Gazeta învăţămîntului şi Revista de pedagogie ar trebui să publice mai multe articole, care să dezbată nenumăratele probleme puse de introducerea învăţămîntului politehnic.

Tovarăşul ministru I. Murgulescu s-a ocupat apoi şi de aspectul educativ al politehnizării. Pe lîngă faptul că în cadrul învăţămîntului politehnic se dau cunoştinţe ştiinţifice şi se formează deprinderi practice, elevii se învaţă cu munca practică, cu producţia. Ei îşi schimbă atitudinea faţă de munca în producţie, învăţîndu-se s-o privească cu simpatie şi să n-o socotească inferioară muncii intelectuale. In cazul cînd ei nu vor putea intra în învăţămîntul superior, ca să ajungă ingineri, ei vor putea intra ca muncitori în producţie, fără să li se pară aceasta o nenorocire.

Şedinţa Colegiului Min. Inv. s-a încheiat cu adoptarea unei hotărîri în legătură cu măsurile care trebuie luate pentru introducerea treptată a învăţămîntului politehnic în şcoala noastră: elaborarea unor programe şcolare care să corespundă cerinţelor învăţămîntului politehnic, elaborarea programelor şi îndrumărilor metodice pentru lucrările practice, a unor noi manuale şcolare, în concordanţă cu prevederile noilor programe, traducerea şi tipărirea masivă a lucrărilor pedagogice în legătură cu învăţămîntul politehnic, apariţia în publicaţiile noastre pedagogice a unor articole originale despre politehnizarea şcolii, pregătirea cadrelor didactice (prin I.P.C.D.) pentru aplicarea programelor de lucrări practice şi de lucru manual, înzestrarea atelierelor şcolare cu utilajul necesar — şi altele.

Discuţia care a avut loc în Colegiul Min. Invăţ. şi adoptarea hotărîrilor pe care le-am amintit, arată importanţa care se acordă introducerii învăţămîntului politehnic la noi; realizarea acestor sarcini în anii următori, va constitui un pas important pe calea politehnizării şcolii noastre pe linia sarcinilor trasate învăţămîntului prin Documentele celui de-al II-lea Congres al P.M.R.

M. G.

PROBLEMA DISCIPLINEI ŞI A MUNCII EDUCATIVE IN DISCUŢIA COLEGIULUI MINISTERULUI INVĂŢĂMINTULUI

In şedinţa de Colegiu a Ministerului Invăţămîntului din decembrie 1955, s-a discutat asupra aplicării Ordinului Ministrului Inv. nr. 1714/954 referitor la întărirea disciplinei şi îmbunătăţirea muncii educative în instituţiile de învăţămînt şi educaţie de pe lîngă sfaturile populare.

In darea de seamă prezentată de tov. Nicolae Şipoş, locţiitor al ministrului învăţămîntului, după ce s-a arătat pe scurt esenţa disciplinei conştiente ca rezultat al întregului proces instructiv-educativ subliniindu-se şi legătura strînsă a disciplinei cu toate laturile educaţiei morale, darea de seamă a scos în evidenţă rezultatele pozitive obţinute de şcoală în urma trimiterii pe teren a Ordinului Ministrului Invăţămîntului nr. 1714/1954. Acest ordin este un document de o deosebită valoare pentru învăţămîntul nostru el arătînd în fond poziţia regimului democrat-popular în problema disciplinei şcolare, într-o anu-

mită perioadă de dezvoltare a şcolii din ţara noastră.

In continuare, darea de seamă arată că în urma măsurilor luate prin Ordinul Min. Inv. nr. 1714/1954, cadrele didactice conştiente de importanţa procesului de învăţămînt în munca de educaţie se pregătesc tot mai temeinic pentru lecţii, controlează mai atent calitatea cunoştinţelor elevilor pe care se străduiesc să-i deprindă cu o muncă ordonată, sistematică şi independentă. Colectivele pedagogice din multe şcoli colaborînd îndeaproape cu organizaţiile de pionieri şi U.T.M. şi cu familiile elevilor, luptă pentru traducerea în viaţă a regulilor de purtare, pentru respectarea regimului de ordine interioară, pentru organizarea regimului zilnic şi a unei activităţi în afară de clasă şi extraşcolară interesante, atractive şi plină de conţinut.

Muncind pentru formarea şi închegarea colectivului de elevi tot mai multe cadre didactice reuşesc să pună în faţa tineretului un scop, o perspectivă de viaţă, formîndu-le o atitudine justă faţă de muncă.

Cu toate succesele obţinute se subliniază în darea de seamă, mai există încă lipsuri şi greşeli în munca educativă a şcolilor. Astfel, mai sînt cadre didactice, care fie că sînt nepăsătoare faţă de abaterile elevilor şi nu manifestă nici un interes pentru munca educativă, fie că folosesc în scopul disciplinării elevilor metode nepedagogice ca: scăderea notei la obiectul respectiv, jigniri şi pedepse corporale. Despre lipsa de eficacitate a acestor practici vorbesc numeroasele cazuri de indisciplină în muncă şi comportare ale elevilor.

Subliniind în concluzii că Ordinul Ministrului Inv. nr. 1714/1954 a dus la o înviorare şi îmbunătăţire a muncii educative în şcoli, la creşterea exigenţei pedagogilor, la întărirea colaborării cu organizaţiile de pionieri şi U.T.M. şi cu familia, tov. Nicolae Şipoş a făcut la sfîrşit o serie de propuneri pentru îmbunătăţirea muncii educative şi a disciplinei din şcoli.

Pe marginea dării de seamă prezentate au luat cuvîntul la discuţii tovarăşii: Nicolae Pascu (prof. universitar, preşedintele C.C. al Sindicatului muncitorilor din învăţămînt), Florica Mezincescu (locţiitor al ministrului învăţămîntului), Stanciu Stoian (prof. universitar, director al Institutului de ştiinţe pedagogice), Titică Ion (secretarul organizaţiei de partid din Ministerul Invăţămîntului), Mihail Ionescu (şeful serviciului de cultură fizică şi sport din Ministerul Invăţămintului) şi Constantin Popescu (director adjunct al I.C.P.C.D.).

Participanţii la discuţii au subliniat importanţa pe care a avut-o Ordinul Min. Inv. nr. 1714/1954 pentru clarificarea pe teren a problemelor ridicate de educaţia disciplinei conştiente. Acest ordin precizează care este atitudinea partidului şi guvernului în ce priveşte disciplina, într-un moment în care o parte din cadrele didactice au rămas la înţelegerea veche a disciplinei (concepută ca supunere oarbă), iar altă parte considera că disciplina conştientă exclude orice intervenţie din partea educatorilor, fiind într-un fel sau altul compatibilă cu anarhia.

Pornind de la ideea leninistă că „trebuie să învăţăm să îmbinăm democratismul maselor muncitoare care se manifestă la mitinguri — democratism furtunos care clocoteşte ca apele de primăvară, revărsîndu-se peste maluri — cu disciplina de fier în timpul muncii", în practica şcolară este necesar ca supunerea necondiţionată a elevilor să se îmbine cu munca de lămurire pentru ca ei să ajungă la îndeplinirea datoriei din proprie iniţiativă. Educaţia disciplinei conştiente este un proces de durată, care parcurge în dezvoltarea sa după cum spunea A. S. Makarenko, mai multe etape: faza cerinţelor dictatoriale cînd colectivul nu este format, faza în care pedagogul se sprijină în muncă pe forţa activului şi faza înaintată, cînd se ajunge ca un colectiv să-şi dea singur reguli şi norme de conduită.

In cadrul discuţiilor s-a analizat esenţa disciplinei noi, subliniindu-se caracterul ei conştient, legătura ei cu toate laturile educaţiei moralei comuniste şi mai ales cu educaţia prin muncă. Fiind un rezultat al întregii activităţi instructiv-educative din şcoală, un rezultat al influenţei organizate a tuturor factorilor care concură în procesul de învăţămînt şi educaţie, — disciplina depinde în mare măsură de organizarea şi închegarea colectivelor de elevi şi de profesori. In măsura în care în şcolile noastre există aceste două elemente şi în măsura în care activitatea lor se îmbină şi se completează putem aprecia şi rezultatele pozitive în educaţia disciplinei conştiente la elevi. Din cauza fluctuaţiei şi instabilităţii cadrelor didactice însă, colectivele de pro-

fesori se formează foarte greu şi acest lucru se reflectă negativ în toată activitatea şcolilor.

Alte probleme viu discutate au fost: problema metodelor care trebuie folosite în munca de disciplinare a elevilor, problema îmbunătăţirii pregătirii studenţilor din institutele pedagogice şi chiar din universităţi în vederea desfăşurării muncii de educaţie comunistă în şcoală, problema folosirii familiei şi tuturor organizaţiilor de masă pentru susţinerea iniţiativelor conducerii şcolilor şi pentru asigurarea condiţiilor optime necesare bunei organizări a procesului de învăţămînt. In special s-au subliniat o serie de lipsuri ale activităţii organizaţiei de pionieri şi U.T.M., ca formalismul şi birocratismul, s-a vorbit despre rolul organizaţiilor de partid din şcoli şi ajutorul pe care-l pot da organizaţiile sindicale.

In afară de acestea s-au mai pus în discuţie o serie de probleme ca: perfecţionarea cadrelor în ce priveşte înarmarea lor cu metodica educaţiei, atenţia care trebuie acordată în special elevilor din clasele V—VII, rolul activităţilor extraşcolare în orientarea intereselor şi canalizarea energiei tumultuoase a tineretului, importanţa literaturii pentru copii, a propagandei pedagogice în general şi în special organizată pentru îndrumarea părinţilor.

In cuvîntul său de încheiere, tov. Acad. I. G. Murgulescu, ministrul învăţămîntului, citînd din discursul ţinut de V. I. Lenin la cel de-al III-lea Congres al U.T.C.L. — pasaj în care se spune că pentru „a fi comunist înseamnă a da exemplu de educaţie şi disciplină în muncă" a subliniat încă odată importanţa disciplinei conştiente. In concluziile pe care le-a tras tov. ministru I. G. Murgulescu a arătat că Ministerul Învăţămîntului nu s-a preocupat multă vreme de problema disciplinei în şcoli, mulţumindu-se doar să elaboreze „regulile de purtare pentru elevi".

Acest lucru a făcut să persiste atît la profesori cît şi la elevi o confuzie în ceea ce priveşte disciplina şi mai ales măsurile ce se pot lua pentru menţinerea şi întărirea ei. Referindu-se la metodele cu ajutorul cărora se educă disciplina conştientă, tov. I. G. Murgulescu, amintind cele precizate în această direcţie de I. A. Kairov, a arătat greşeala comisă prin negarea pedepselor, excluderea constrîngerii în educaţie, care deşi nu trebuie să aibă un rol conducător şi să fie prea frecventă, este totuşi necesară. Rolul hotărîtor, s-a accentuat în concluzii, aparţine convingerii; de aceea antrenarea în acţiuni folositoare, deprinderea elevilor cu o muncă sistematică şi munca de lămurire trebuie să fie făcute cu răbdare şi tact. Pe viitor va trebui ca activitatea şcolilor să nu mai fie apreciată numai după aspectul instructiv, ci şi sub raportul muncii educative, realizată prin colaborarea cu organizaţiile de copii şi tineret, cu sindicatul şi organizaţiile de femei, comitetele de părinţi, cu instituţiile şi întreprinderile care patronează şcolile respective.

O sarcină a Institutului de ştiinţe pedagogice şi I.C.P.C.D. va trebui să fie elaborarea unui material de îndrumare în problemele muncii educative, probleme care să fie mai larg cuprinse în programele şi cursurile de perfecţionare ale cadrelor didactice.

Secţiile de învăţămînt vor trebui să asigure o mai mare stabilitate a cadrelor şi să acorde o atenţie deosebită elevilor din clasele V—VII, să recomande şi să sprijine diferitele activităţi sportive şi artistice menite să ducă la întărirea colectivelor de elevi şi de profesori.

De asemenea va fi necesar să se analizeze ce posibilităţi există pentru a publica o serie de articole de propagandă pedagogică în ajutorul familiei. „Gazeta învăţămîntului" şi „Revista de pedagogie" vor trebui să se preocupe mai mult de acum înainte de problemele muncii educative şi în special de educaţia disciplinei conştiente la elevi.

G. D.

„ENSEIGNANTS DU MONDE"

— Un mesaj al progresului, păcii şi prieteniei între popoare —

„Enseignants du monde" este o publicaţie de o deosebită însemnătate, atît prin înaltele ţeluri ce urmăreşte, cît şi prin întinsele ei posibilităţi de acţiune.

Editată de F.I.S.E. (Fédération Internationale Syndicale de l'Enseignement), această revistă este purtătoarea unui mesaj: învăţătorii şi profesorii din întreaga lume, conştienţi de marea răspundere ce o au faţă de popor şi faţă de tînăra generaţie, îşi întind mîna, solidari în luptă pentru educarea tine-

retului în spiritul păcii, al democrației și al prieteniei între popoare, solidari în lupta pentru a asigura școlii și cadrelor didactice condiții de viață și de activitate care să facă posibilă consacrarea forțelor lor înaltelor scopuri pe care le cere educația.

Este aici, în această luptă pentru pace, democrație și progres, care caracterizează secolul nostru, o dimensiune nouă a condiției umane: aceea a colectivului — în sensul cel mai larg al cuvîntului — care în mod creator întregește, fecundează și dă sens faptei omenești individuale.

Organ al Federației Internaționale Sindicale a Învățămîntului al cărei președinte e savantul psiholog francez Henri Wallon, revista „Enseignants du monde" reflectă această luptă de adîncă și bogată semnificație a celor mai vii conștiințe ale unui veac de epocală răscruce și contribuie la realizarea marilor sarcini pentru care Federația luptă. Aceste sarcini sînt: a activa pentru realizarea în toate țările a unui învățămînt cu adevărat democratic — în slujba poporului — prin unitatea de acțiune a corpului didactic cu clasa muncitoare; a milita pentru strînsa cooperare dintre muncitorii manuali și cei intelectuali și pentru unitatea sindicală mondială, garanție pentru cauza păcii și a apărării drepturilor maselor muncitoare; a susține lupta cadrelor din învățămînt din țările coloniale pentru dezvoltarea propriei culturi a țării respective și pentru încetarea practicilor discriminatorii în țările capitaliste.

Varietatea problemelor tratate în „Enseignants du monde" de-a lungul bogatelor pagini ale diverselor numere (din februarie-martie 1955, octombrie-noiembrie 1954, aprilie 1954, octombrie 1955) — despre activitatea sindicatelor de învățămînt pe plan național și internațional, despre lupta cadrelor didactice din întreaga lume pentru pace, democrație și prietenie între popoare, despre lupta profesorilor și învățătorilor din țările capitaliste pentru revendicări profesionale și alocații bugetare pentru învățămînt, despre starea învățămîntului în diferite țări, despre diverse probleme de teorie a educației etc. — te lasă să vezi că aceste probleme sînt puternice ilustrări ale unor însemnate linii de acțiune și, nu mai puțin, sarcini fundamentale pe care „Enseignants du monde" le are de îndeplinit.

Vom prezenta pe scurt aceste sarcini.

A arăta lupta cadrelor didactice de pretutindeni pentru un învățămînt democratic, pentru pace, prietenie și progres, — constituie o linie principală de acțiune și o sarcină fundamentală a revistei. Prețioase contribuții aduc articolele lui P. Delanoue despre educația democratică, publicate în numerele din februarie și octombrie 1955. Ilustrările sînt bogate. Găsim, astfel, ample relatări despre Congresul sindicatului cadrelor didactice japoneze de la Nagano din ianuarie 1955, congres al luptei pentru „învățămînt democratic, pentru pace și pentru adevăr", cît și sugestive exemplificări ale felului cum cadrele din învățămînt contribuie la apărarea păcii (numărul din octombrie 1955). În legătură cu acest din urmă aspect, revista publică declarațiile lui Ilya Ehrenburg, Louis Saillant, Alain Le Léap, Rose Russel, secretara Sindicatului Corpului Didactic din New York, M. Péraza, președintele Confederației Americane a Profesorilor, Jansen secretarul general al Centralei Generale a Serviciilor Publice din Belgia etc.

De asemenea, revista vorbește (în numărul din octombrie-noiembrie 1954 și februarie-martie 1955) despre specificul luptei pentru libertate a popoarelor coloniale, despre lupta tuturor popoarelor pentru dezarmare și pace în legătură cu putința de dezvoltare a unui învățămînt democratic în toate țările.

Unitatea de acțiune a cadrelor didactice pe plan național și internațional, pentru apărarea — în țările capitaliste — a intereselor profesionale (mărirea salariilor, stabilitatea angajării, mărirea alocațiilor bugetare afectate întreținerii școlii etc.), relatarea activității în acest sens a unor mari organizații sindicale internaționale de învățămînt, — totul strîns unit cu marea luptă pentru o educație democratică, pentru pace și prietenie între popoare, fără discriminări de rasă, confesiune, sistem social — constituie, de asemenea, o sarcină fundamentală, un făgaș constant de acțiune pentru „Enseignants du monde".

Paginile revistei informează cu regularitate despre lupta cadrelor didactice din Anglia, America latină, despre marile greve ale profesorilor și învățătorilor din India, Suedia, Franța, Italia, despre congresele sindicale de învățămînt (ex.: congresul școlii italiene din 1954 etc.), despre tactica și meto-

dele de luptă ale cadrelor didactice din țările capitaliste și coloniale: de la presiuni directe asupra guvernului, pînă la cîștigarea opiniei publice și a maselor muncitoare; de la publicarea de manifeste, la consacrarea unor zile închinate luptei pentru făurirea unei școli noi și pînă la strîngerea de subvenții.

Din bogatele relatări pe care paginile revistei le aduc despre această luptă a profesorilor și învățătorilor din întreaga lume, rezultă cîteva aspecte de o însemnătate cu totul deosebită: ele reprezintă elemente ale unei etici noi. Iată minunatul spirit de solidaritate, pe plan național și internațional, al cadrelor din învățămînt, spirit de solidaritate de mari proporții, nemaiîntîlnit pînă astăzi. Iată, de asemenea, puternica convingere că numai prin unitatea de acțiune cu clasa muncitoare, cu forțele democrației și ale păcii, se poate ajunge la izbîndă în lupta cadrelor didactice din întreaga lume pentru educarea tineretului în spiritul păcii, al democrației și al prieteniei între popoare. Se întrevede și o altă perspectivă, un alt mod de a înțelege răspunderea pe care o are profesorul: el este răspunzător față de întregul popor, față de tineret și tineretul reprezintă viitorul. De aici, însemnătatea misiunii sale și complexitatea sarcinilor ce decurg. Învățătorul devine o figură de seamă în viața socială. Tot din paginile revistei reiese că altul este și modul de a vedea legătura dintre școală și popor: de mersul învățămîntului nu sînt răspunzătoare numai cadrele didactice dintr-o țară, ci întregul popor, școala fiind o pîrghie esențială a progresului social. Al treilea Congres Sindical Mondial a trasat această sarcină. Sînt, în adevăr, elemente ale unei etici noi ce își face drum în întreaga lume.

„Enseignants du monde" se face ecoul luptei cadrelor din învățămînt, a întregii clase muncitoare din lume, a popoarelor, pentru o educație democratică, pentru pace și progres și face cunoscut în paginile sale experiența de luptă a organizațiilor naționale și internaționale ale profesorilor și învățătorilor și realizările lor. Astfel, pentru realizarea unei unități de acțiune a cadrelor didactice pe plan internațional, mai largă și mai puternică, a fost creat în 1948 Comitetul de Cooperare a unor mari organizații internaționale ale corpului didactic, comitet din care fac parte: F.I.S.E. (Fédération Internationale Syndicale de l'Enseignement), F.I.A.I. (Féderation Internationale des Associations d'Instituteurs) și F.I.P.E.S.O. (Fédération Internationale des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Officiel). De curînd a hotărît să adere, în principiu, la Comitet, sub presiunea membrilor săi, și Confederația Mondială a organizațiilor corpului didactic" (W.C.O.T.P.), cu sediul în Anglia.

Din paginile revistei aflăm date despre bogata activitate a acestor organizații. Astfel, Comitetul de Cooperare a elaborat „Carta drepturilor copilului" și „Carta educatorilor". De asemenea, a dat mai multe rezoluții pentru apărarea învățămîntului și pentru promovarea legăturilor internaționale. Așa, în sesiunea de la Paris din 1955, s-a dat o rezoluție în care se atrage atenția asupra insuficientelor alocații bugetare pentru educație în țările capitaliste și se amintesc stipulațiile din „Carta educatorilor". Cu prilejul zilei de 10 decembrie, ziua Dreptului Omului, F.I.S.E. a făcut cunoscut un document conținînd: a) un memorandum adresat Comisiunii drepturilor omului din Organizația Națiunilor Unite în care se arată încălcările drepturilor stabilite în „Carta educatorilor", mai ales în țările Africii; b) date privind politica de discriminare în școală, îndeosebi în Africa de Sud.

Comitetul de Cooperare a organizațiilor internaționale de învățămînt are un merit deosebit în alcătuirea și definitivarea „Cartei educatorilor". E un eveniment de mare însemnătate. În 1946, în cadrul Conferinței U.N.E.S.C.O., s-a propus redactarea unei Carte mondiale a cadrelor didactice. Pe baza propunerilor făcute de Henri Wallon, președintele organizației F.I.S.E. și de Ronald Gould, președintele Confederației mondiale a organizațiilor cadrelor didactice (W.C.O.T.P.), în 1948 la Interlaken, Congresul F.I.A.I. adoptă textul unei Carte prezentată de L. Dumas, secretarul general al acestei organizații. Textul e luat ca bază de discuție de către Comitetul de cooperare a Federațiilor internaționale ale personalului de învățămînt amintite mai sus (F.I.A.I., F.I.S.E., F.I.P.E.S.O.). Ulterior, textul Cartei e supus dezbaterilor Conferinței Internaționale a instrucției publice (1953) și Conferinței mondiale a cadrelor din învățămînt (Viena 1953).

Începînd din 1952 revista „Enseignants du monde" consacră pagini întregi Cartei și publică diverse proiecte. În

1954 Comitetul de cooperare are sarcina de a ajunge la un punct de vedere comun, unificînd proiectele luate în dezbatere. In august 1954, la Moscova, Comitetul de cooperare ajunge la stabilirea definitivă a „Cartei internaţionale a educatorilor" şi textul ei este comunicat tuturor organizaţiilor profesionale ale corpului didactic şi organelor oficiale ale Naţiunilor Unite. Aceasta constituie o însemnată victorie a spiritului de solidaritate, o reală contribuţie la unitatea internaţională a muncitorilor din învăţămînt, dincolo de orice opinie politică sau religioasă.

O sarcină fundamentală, o linie constantă de acţiune a revistei „Enseignants du monde" e şi publicarea de date, de analize privind înflorirea învăţămîntului în U.R.S.S. şi în ţările de democraţie populară, în contrast cu situaţia din ţările capitaliste şi din cele coloniale. Cu regularitate, paginile revistei cuprind ample dări de seamă însoţite de date statistice privind situaţia învăţămîntului de pretutindeni.

Iată, spre exemplu, cuprinzătorul documentar privind educaţia în America Latină (numărul din octombrie 1955). In linii mari se desprind următoarele trăsături, deosebit de semnificative: şcoala elementară este incomplet organizată; educaţia preşcolară este aproape absentă; învăţămîntul secundar nu este obligator pentru cei care termină cursul elementar; învăţămîntul profesional puţin extins, reflectă slaba dezvoltare industrială; universităţile au un accentuat caracter aristocratic, discriminările de clasă fiind foarte vii.

Din motive economice uşor de înţeles, de abia 9,5% din copiii de vîrstă şcolară pot urma cursul elementar; pentru învăţămîntul mediu proporţia e de 0,7%, iar pentru cel superior e de 0,15%. După Godoy Urrutia (L'analphabétisme en Amérique Latine) procentul analfabeţilor în raport cu numărul populaţiei este: în Bolivia de 75%, în Brazilia de 50%, în Ecuador de 50%, în Salvador de 70%, în Guatemala de 65%, în Haiti de 80%, în Honduras de 65%, în Mexic de 50%, în Nicaragua de 70% etc. Cu procentaj mai scăzut sînt Argentina (15%) şi Uruguay (24%).

Alocaţiile bugetare pentru învăţămînt sînt insuficiente, fondurile merg la înarmare. Iată, în cîteva state, procentul pe cap de locuitor al fondurilor bugetare pentru învăţămînt şi pentru înarmare: Argentina: 3% pentru educaţie şi 7,15% pentru înarmare; Brazilia: 2,6% pentru educaţie şi 6,8% pentru înarmare; Paraguay: 3,1% pentru educaţie şi 7,3% pentru înarmare etc. In America Latină nu sînt încă şcolarizaţi 16.000.000 copii, pentru care ar mai trebui 200.000 şcoli şi 400.000 învăţători.

Educaţia reflectă interesele claselor dominante; metodele de învăţămînt sînt importate din ţările Europei apusene şi în ultimul timp din S.U.A.; deşi multe din ţările Americii Latine au un ridicat procentaj de populaţie indiană (Bolivia, Guatemala, Peru, Ecuador, Mexic), totuşi învăţămîntul nu se face în limba populaţiei respective.

In ceea ce priveşte cadrele didactice, ele sînt prost retribuite şi nu au siguranţa menţinerii în producţie.

Activitatea sindicală este susţinută. Sindicatele muncitorilor din învăţămînt, în strînsă unitate de acţiune cu clasa muncitoare luptă cu mult curaj pentru un învăţămînt democratic şi pentru apărarea drepturilor profesionale.

Deosebit de însemnate sînt şi datele pe care „Enseignants du monde" le dă despre învăţămîntul în Irak, ţară semi-colonială şi semi-feudală. Populaţia în proporţie de 91,5% e analfabetă. Din totalul copiilor de vîrstă şcolară numai 23% sînt şcolarizaţi. Nu există învăţămînt obligator şi gratuit. Numai 10% din copii pot termina şcoala elementară şi numai 5% dintre aceştia pot intra într-o şcoală medie. Şcolile sînt lipsite de material didactic, de biblioteci, de laboratoare. Învăţămîntul tehnic e neglijat. Corpul didactic e lipsit de pregătire ştiinţifică şi didactică. Manualele sînt neştiinţifice şi formează obiectul unei comercializări organizate. Prost retribuiţi şi în permanenţă spionaţi, profesorii luptă pentru organizarea unui sindicat care să le apere drepturile şi iau parte la mişcarea naţională împotriva reacţiunii.

In alt articol se arată că în Algeria, ţară colonială, 90% din populaţie e analfabetă şi 2 milioane de copii n-au posibilitatea să urmeze şcoala.

Cu totul alta e situaţia într-o ţară care a zdrobit lanţul colonialismului şi şi-a cucerit libertatea: Republica Democrată Vietnam. Invăţămîntul de clasă, reacţionar, dogmatic, rupt de realităţile vieţii, a fost înlocuit cu un învăţămînt democratic, ştiinţific, popular, în curs de consolidare şi dezvoltare. Obiectivele imediate sînt: recrutarea şi perfecţionarea cadrelor didactice şi rezolvarea

problemelor materiale urgente privind localurile necesare şcolilor şi editarea de manuale şcolare. Intr-un timp foarte scurt s-au tipărit 350.000 cărţi şcolare, adică mai mult decît s-a publicat între 1951—1955.

„Enseignants du monde" face cunoscută lumii, prin ample relatări documentare, situaţia înfloritoare a educaţiei şi instrucţiei în U.R.S.S. şi în ţările de democraţie populară. Aşa, într-o amănunţită expunere sînt comunicate date însemnate despre învăţămîntul public în republicile naţionale din U.R.S.S. (numărul din octombrie, 1955). Reţinem cîteva elemente elocvente. Înainte de instaurarea regimului sovietic, 73% din populaţia Rusiei era analfabetă; regimul ţarist de opresiune naţională şi de rusificare reprima dezvoltarea limbii şi a culturii naţionale a popoarelor neruse. Patruzeci de naţionalităţi nu aveau nici măcar alfabet propriu. După cucerirea puterii de către clasa muncitoare, instrucţia a devenit generală, obligatorie şi gratuită. A început şi lupta împotriva analfabetismului. S-au asigurat mijloacele materiale necesare ca instrucţia să poată deveni generală. Învăţămîntul se face în limba maternă a diverselor naţionalităţi. Şcoala a luat un avînt uriaş.

Un amplu documentar (numărul din octombrie 1954), aduce preţioase date despre dezvoltarea învăţămîntului din Republica Populară Chineză.

„Enseignants du monde" dezbate şi probleme de teorie a educaţiei şi învăţămîntului. In legătură cu aceasta propunem revistei introducerea unor „note bibliografice" în care cărţi şi reviste de pretutindeni, privind educaţia şi învăţămîntul, să fie menţionate împreună cu unele referiri bibliografice şi o scurtă prezentare a problemelor pe care le cuprind. Lămurirea problemelor teoretice pentru a face posibilă buna desfăşurare a muncii cadrelor didactice constituie o linie de acţiune a revistei, o sarcină permanentă a ei. Astfel se discută o serie de probleme de mare însemnătate ca: locul învăţămîntului ştiinţelor în şcoală, educaţia politehnică, scopul educaţiei, viaţa elevilor în şcoală, problema disciplinei (în această problemă Maria Marchant publică un studiu valoros în numărul din octombrie 1954) etc. Insemnătatea acestor probleme cere sublinierea unor aspecte şi unele exemplificări.

In legătură cu apelul profesorilor italieni de a se convoca o conferinţă internaţională care să dezbată problema locului pe care trebuie să-l ocupe în învăţămînt studiul ştiinţelor pentru formarea intelectuală şi moral-socială a elevilor, Henri Wallon face o serie de observaţii demne de reţinut.

El arată că şcoala trebuie să ţină pasul cu stadiul actual al ştiinţei şi al tehnicii. Bineînţeles, elevii nu trebuie să înveţe toate ştiinţele şi tehnica respectivă, dar ei trebuie să cunoască principiile fundamentale, liniile de perspectivă. Henri Wallon face şi o serie de preţioase consideraţii asupra spiritului ştiinţific. El se caracterizează prin: necontenitul său progres, neîntreruptul drum ascendent „de-a lungul timpurilor şi popoarelor"; puterea de a uni oamenii: „El leagă nu numai epocile între ele, dar şi popoarele. El nu duce numai de la Arhimede la Einstein, el uneşte într-o comună emulaţie a investigaţiei şi a înţelegerii pe toţi acei la care a apărut". „Universalitatea ştiinţei nu se mărgineşte numai să unească spiritele în cunoaşterea naturii", ci acţionează şi în domeniile cunoaşterii persoanei umane şi a societăţii, care de asemenea intră în sfera sa. Cunoaşterea ştiinţifică „tinde astfel a efectua sintezele supreme, acelea ale universului şi ale gîndirii care-i reflectă legile, aceea a naturii şi a eforturilor îndeplinit de specia umană în scopul de a o face folositoare, aceea a societăţilor şi a oamenilor care luptă pentru satisfacerea intereselor lor materiale şi morale".

Revista „Enseignants du monde" (suplimentul la nr. din aprilie 1954) face cunoscut un deosebit de important studiu al lui I. Grivkov, preşedintele Sindicatului Muncitorilor din Învăţămîntul Elementar şi Mediu al U.R.S.S. şi vicepreşedintele F.I.S.E., privind educaţia politehnică în şcoala sovietică.

I. Grivkov subliniază că, în mod obişnuit cînd se vorbeşte de învăţămînt în U.R.S.S., se înţelege învăţămîntul general care să dea cunoştinţe ştiinţifice şi care să asigure copiilor o vedere justă şi aprofundată asupra naturii, societăţii şi legilor de dezvoltare ale acestora. De asemenea, se înţelege un învăţămînt care să asigure dezvoltarea tuturor forţelor şi aptitudinilor copilului, dezvoltarea armonioasă a personalităţii acestuia.

Aceasta înseamnă o strînsă legătură şi influenţă reciprocă între educaţia intelectuală, fizică, morală, estetică şi învăţămîntul politehnic.

Invățămîntul politehnic constituie unul din principiile fundamentale ale educației sovietice și a fost înscris în programul partidului comunist încă din 1919. Este un învățămînt pentru ambele sexe pînă la vîrsta de 17 ani. Invățămîntul politehnic trebuie să fie la înălțimea tehnicii complexe de azi. El se face în toate școlile de cultură generală și tinde la:

— desființarea deosebirilor esențiale dintre munca intelectuală și cea manuală;

— posibilitatea pentru elevi, ca la terminarea școlii, să poată alege liber viitoarea profesie.

Pentru a atinge aceste scopuri, învățămîntul politehnic trebuie să dea elevilor: cunoașterea teoretică și practică a principiilor științifice ale producției în totalitatea ei; cunoașterea aplicațiilor acestor principii în ramurile esențiale ale producției socialiste; priceperea și îndemînarea necesară mînuirii uneltelor de bază.

Invățămîntul politehnic începe din cursul elementar, el fiind „o metodă, o concepție generală despre învățămînt și nu o materie de învățămînt".

„Enseignants du monde" aduce și cuprinzătoare date privitoare la conferința internațională din iulie 1955 de la Esbjerg (Danemarca) a tinerilor profesori și studenți. S-au dezbătut probleme importante ca: scopul educației, școala și familia, problema disciplinei, viața elevilor în școală, misiunea profesorului, pregătirea profesorului.

De o deosebită prețuire s-au bucurat comunicările privind misiunea profesorului și problema disciplinei. Profesorul N. Petrov (Moscova) a subliniat că profesorii și învățătorii au ca sarcini fundamentale: de a da elevilor atît cunoștințele esențiale despre natură și societate, cît și o concepție științifică asupra lumii; de a face cunoscute elevilor principiile științifice folosite în producție, adică un învățămînt politehnic; de a dezvolta la elevi conștiința morală, simțul a tot ceea ce este uman, patriotismul, solidaritatea cu popoarele altor țări; de a avea grijă pentru dezvoltarea fizică a copiilor, pentru a forma o generație de oameni sănătoși și fericiți; de a dezvolta la copil simțul estetic.

Pentru a îndeplini acestea, educatorul trebuie: să fie conștient de înalta sa misiune și să participe intens la viața socială; să aibă o bună pregătire și să-și iubească profesiunea; să iubească copiii; să cunoască temeinic individualitatea elevului; să aibă o voință puternică și fermitate de caracter.

In comunicarea privind problema disciplinei, Paul Popescu, delegatul țării noastre a subliniat că în școala nouă democratică și în pedagogia științifică, problema își găsește rezolvarea prin provocarea la copil a interesului activ și prin dezvoltarea simțului de răspundere față de muncă și față de colectiv. In acest fel, disciplina nu mai e pentru copil o constrîngere, ci devine manifestarea unui interes activ pentru învățătură. In felul acesta disciplina devine un scop și un rezultat al procesului educativ. Disciplina însăși, depinde astfel de realizarea integrală a sarcinilor educației.

Conferința de la Esbjerg a constituit o întărire a colaborării internaționale între tinerii profesori și studenți și o prețioasă contribuție la strîngerea relațiilor de prietenie între popoare.

O însemnată contribuție la problema copiilor delicvenți o constituie studiul despre „comics"-uri (numărul din februarie-martie 1955) al Mariei Marchant, secretara F.I.S.E. Marea creștere a delicvenților minori pune educatorului probleme însemnate. Problema cauzelor acestei creșteri e pe primul plan. Autoarea subliniază că tocmai aspectul cel mai însemnat, acela al cauzelor sociale, e nesocotit. „Cauzele sociale ale dezvoltării crescînde a criminalității infantile nu sînt nici studiate, nici luate în considerație. Dar nu se poate separa viața copiilor de condițiile economice, politice și sociale ale societății în care trăiesc". Caracterul și calitatea lecturii care stă la îndemîna copiilor nu pot fi indiferente educatorului. Lectura înlesnește tinerețului cunoașterea lumii și a culturii popoarelor, a valorilor umanității, ea contribuie atît la formarea intelectuală cît și moral-socială a copilului. Tot lectura însă, poate avea efecte morale distrugătoare: astfel lectura broșurilor cunoscute sub numele de „comics"-uri care în S.U.A. au o răspîndire de mari proporții (1 miliard de „comics"-uri vîndute pe an), „comics"-uri „de groază", „de război", „de dragoste", „comics"-uri ale „junglei", ale „supraomului" etc., propagă în tineret o etică a forței și a cruzimii, a brutalității și a crimei, a violenței și a răzbunării, a violului și a sinuciderii. Supraomul e

simbolul rasei superioare a cărei forță îi permite să nesocotească orice legi. Dr. Frederic Wertmann, psihiatru american, în cartea sa „Seducerea inocentului", spune: „In prezent, în toate mijloacele de distracție, există un fond de violență, de brutalitate, de sadism, de pofte sangvinare, de viclenie, de dispreț pentru viața omenească". Iar dr. P. A. Witty, profesor la Universitatea din North-Western, din S.U.A., vorbind despre „comics"-uri subliniază: „Ele prezintă lumea noastră într-o atmosferă fascistă, de violență, ură și distrugere". Efectul unor asemenea publicații nu poate fi decît dezastruos. Maria Marchant subliniază: „Aceste publicații distrug sentimentele de solidaritate și de simpatie ale copiilor față de semenii lor. Ele stimulează fanteziile nesănătoase, sugerează idei anormale despre sexualitate, îi învață tehnica crimei și îi îndepărtează de cele mai bune influențe ale educației, artei și literaturii".

De aceea, în toate țările capitaliste, cadrele din învățămînt și toate forțele progresiste duc o susținută luptă, urmărind interzicerea acestor publicații. In Anglia lupta „Uniunii naționale a cadrelor din învățămînt" împreună cu a altor forțe progresiste a avut un deosebit succes, reușind să determine guvernul la luarea de măsuri. Astfel în 1955 a fost publicată legea care interzice tipărirea și distribuirea „publicațiilor ilustrate dăunătoare copiilor și tinerilor". Violența nu poate fi un principiu al vieții sociale. Educatorii trebuie să ducă lupta pentru o educație pusă în serviciul democrației, păcii și prieteniei între popoare.

★

Reflectînd adîncul zbucium al dăscălimii în lupta ei pentru o educație democratică, nestrămutata ei hotărîre de a îngemăna lupta sa cu aceea a marilor forțe ce vor să zidească o lume mai dreaptă și mai bună, îmbrățișînd cele mai variate probleme ale educației și învățămîntului, — „Enseignants du monde", publicația Federației Internaționale Sindicale a Invățămîntului, este nu numai o valoroasă revistă, ci și un cald mesaj al progresului, păcii și prieteniei între popoare.

ION V. ORGHIDAN

BIBLIOTECA CENTRALA
SIBIU

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice, privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la cele ce doresc să se găsească în cuprinsul revistei.

Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

★

Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

★

REDACŢIA: Str. Spiru Haret nr. 8
Raionul Gh. Gheorghiu-Dej
Telefon: 5.15.16 şi 4.24.71

★

ABONAMENTE ANUALE: LEI 36

Abonamentele pe anul 1956 la „Revista de Pedagogie" se fac la oficiile poştale, de la oraşe şi sate, factorii poştali şi secţiile de difuzare a presei.

Faceţi abonamente pe un an.

Lei 3.

I 3863.

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

SIBIU
Biblioteca Centrala

ANUL V

2

FEBRUARIE 1956

EDITURA DE STAT DIDACTICA SI PEDAGOGICA

1830

97

- IUI 2005

1 IUI 2011

3863.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

Nr. 2 *Februarie 1956*

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

CUPRINS

TEORIA PEDAGOGIEI

Pag.

Stanciu Stoian: Activitatea Institutului de ştiinţe pedagogice şi sarcinile lui pentru dezvoltarea ştiinţei pedagogice în R.P.R. 5

Ion Berca: Formarea cîmpului de citire la elevi în perioada abecedarului. 17

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII NOASTRE

Ion Stan: Cum am dezvoltat limbajul elevilor cu ajutorul lucrărilor scrise. 28

Zenaida G. Stilos: Studierea adjectivului şi îmbogăţirea vocabularului elevilor la limba rusă în clasa a V-a a şcolilor noastre . . . 43

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII SOVIETICE

***: Progresul tehnic şi şcoala. 49

INVĂŢĂMINTUL IN ŢĂRILE DE PESTE HOTARE

***: Un moment însemnat în istoria învăţămîntului francez. . . . 56

CONSULTAŢIE

***: In legătură cu alcătuirea lucrării „Studierea ţinutului natal la cursul de geografie R.P.R." pentru „Lecturile pedagogice". 65

CRITICA ŞI BIBLIOGRAFIE

Gh. M. Constantin: Cîntece din folclorul copiilor. 71

I. I. G.: Robert Alt — Caracterul progresist al pedagogiei lui I. A. Komenski. 73

D. Chelaru: Pädagogik 77

CRONICA

G. M.: Şedinţa consiliului ştiinţific al Institutului de ştiinţe pedagogice. . 83

B. I.: Prima sesiune ştiinţifică a Institutului de ştiinţe pedagogice. . . 86

I. B.: Invăţămîntul politehnic în şcolile de la sate în dezbaterea Academiei de ştiinţe pedagogice din R.S.F.S.R. 92

1210 / 16183

1964

„REVISTA DE PEDAGOGIE"
apare lunar

COMITETUL DE REDACȚIE

Inv. BLIDEANU EUGEN
Prof. CĂLIN CORALIA
Prof. CREMER ISIDOR
Inv. DRAGU ION
HOLLINGER A., profesor emerit
Conf. univ. MORARU TRAIAN
Inv. NICOLAU LIVIA
Prof. univ. PASCU NICOLAE
Conf. univ. PUFAN CONSTANTIN
Conf. univ. TARNAVSCHI ION

Redactor responsabil: Prof. univ. STANCIU STOIAN
Redactor responsabil adjunct: Prof. DOMOCOȘ EMIL

București, Str. Spiru Haret nr. 8
Telefon 5.15.16 și 4.24.71.

СОДЕРЖАНИЕ

стр.

ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Станчу Стоян: Деятельность Института Педагогических Наук и его задачи в развитии педагогических наук в РНР. 5

Ион Берка: Формирование поля чтения у учащихся в период обучения азбуке. 17

ИЗ ОПЫТА НАШЕЙ ШКОЛЫ.

Ион Стан: Как я развивал речь учащихся с помощью письменных работ 28

Зинаида Г. Стилос: Изучение прилагательного и обогащение словаря учащихся по русскому языку в V классе наших школ 43

ИЗ ОПЫТА СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ

* * *: Технический прогресс и школа 49

ЗА РУБЕЖОМ

* * *: Важный момент из истории французского просвещения . . . 56

КОНСУЛЬТАЦИЯ

* * *: В связи с составлением доклада „Изучение родного края по курсу географии РНР" для „Педагогических чтений" 65

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Г. М. Константин: Песни детского фольклора 71

И. И. Г.: Роберт Алт: Прогрессивный характер педагогики Я. А. Коменского 73

Д. Гелару: Pädagogik 77

ХРОНИКА

Г. М.: Заседание научного совета Института Педагогических Наук . 83

Б. И.: Первая научная сессия Института Педагогических Наук . . . 86

И. Б.: Политехническое образование в сельской школе (материалы совещания проведенного Президиумом Академии Педагогических Наук РСФСР) 92

SOMMAIRE

Page

THÉORIE DE LA PÉDAGOGIE

Stanciu Stoian: L'activité de l'Institut de Sciences Pédagogiques et les charges qui lui reviennent dans le domaine du développement de la science pédagogique dans la République Populaire Roumaine . 5

Ion Berca: La formation du champ visuel des élèves pendant la période initiale de l'enseignement de la lecture. 17

DE L'EXPÉRIENCE DE NOTRE ÉCOLE

Ion Stan: Comment j'ai réussi à développer le langage des élèves à l'aide des devoirs écrits. 28

Zenaide G. Stilos: L'étude de l'adjectif et l'enrichissement du vocabulaire aux leçons de langue russe dans la V-ème classe de nos écoles . 43

DE L'EXPÉRIENCE DE L'ÉCOLE SOVIETIQUE

* * *: Le progrès technique et l'école 49

L'ENSEIGNEMENT A L'ÉTRANGER

* * *: Un moment important de l'histoire de l'enseignement en France. . 56

CONSULTATIONS

* * *: Préparatifs en vue de la session des lectures pédagogiques („Étude de la région natale aux leçons de géographie de la R.P.R."). . 65

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Gh. M. Constantin: Chansons du folklore enfantin. 71

I. I. G.: Robert Alt.: Le caractère d'avantgarde de la pédagogie de I. A. Komenski. 73

D. Ghelaru: Pädagogik 77

CHRONIQUE

G. M.: La séance du Conseil scientifique de l'Institut de Sciences pédagogiques. 83

B. I.: La première session scientifique de l'Institut de Sciences pédagogiques. 86

I. B.: Débats autour du problème de l'enseignement polytechnique dans les écoles rurales à l'Académie de Sciences Pédagogiques de la R.S.F.S.R. 92

TEORIA PEDAGOGIEI

ACTIVITATEA INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE ŞI SARCINILE LUI PENTRU DEZVOLTAREA ŞTIINŢEI PEDAGOGICE ÎN R.P.R. [1]

Prof. univ. *STANCIU STOIAN*
Director al Inst. de şt. pedagogice

Prima sesiune a Institutului de ştiinţe pedagogice din ţara noastră a avut loc în condiţii şi într-un moment care au făcut din ea un adevărat eveniment pentru mişcarea noastră pedagogică. Faptul că ea a avut loc acum, în momentul cînd ţara noastră, alături de întregul lagăr al socialismului şi al păcii, înregistrează succese atît de însemnate pe plan internaţional, acum cînd poporul nostru muncitor a terminat cu succes primul plan cincinal, iar Partidul Muncitoresc Romîn şi-a încheiat lucrările de istorică însemnătate ale celui de-al II-lea Congres al său — toate acestea au dat sesiunii noastre o semnificaţie deosebită, creînd pentru noi sarcini de o mare valoare. Semnificaţia aceasta creşte şi prin perspectivele ce ni se deschid pentru tot lagărul păcii de Directivele celui de-al XX-lea Congres al P.C.U.S., directive care — dat fiind momentul istoric excepţional în care ne găsim — vor prezenta cu siguranţă noi drumuri în munca uriaşă de construire a socialismului şi de consolidare a păcii în lumea întreagă.

Importanţa sesiunii noastre ştiinţifice constă în primul rînd în faptul că ea ne-a dat prilejul să examinăm şi să vedem pînă la ce grad gîndirea noastră pedagogică şi-a însuşit concepţiile şi metodele noi de lucru în domeniul ştiinţei educaţiei ; pînă la ce punct se poate vorbi de o orientare hotărît nouă, concretizată practic în forme adecvate de muncă ştiinţifică. Ne-am însuşit oare, în mod just, noul mod de a vedea educaţia ca un fenomen social în slujba transformării omului şi a vieţii ? Ne-am însuşit cele mai avansate metode de cercetare, cele mai potrivite pentru studierea acestui fenomen ? Iată întrebări care ni se pun în acest moment, şi la care ni se cere să răspundem cu toată sinceritatea şi cu întregul simţ al răspunderii de care trebuie să dăm dovadă.

In ceea ce priveşte fenomenul educativ, un lucru va trebui să ne fie clar : specificul acestui fenomen, existenţa lui obiectivă şi dezvoltarea lui după legi care pot şi care trebuie să fie cunoscute. Educaţia aşa cum ne învaţă pedagogia sovietică, este o necesitate vitală, pentru orice societate umană şi necesitatea aceasta decurge din reproducţia bunurilor materiale şi a omului însuşi. Educaţia nu poate fi confundată cu manifestările instinctive ale animalelor îndreptate spre creşterea puilor lor ;

[1] Expunere făcută la sesiunea ştiinţifică a Institutului de ştiinţe pedagogice din 19—22 ianuarie 1956.

educaţia este legată de existenţa omului ca om, de societatea omenească şi de tot ce este specific vieţii în societate [1].

Această caracteristică a educaţiei — ne învaţă pedagogia sovietică — este comună pentru toate orînduirile şi pentru toate formele de viaţă socială. Ea nu este însă singura. Îndată ce societatea se scindează în clase, îndată ce lupta de clasă îşi face loc, educaţia primeşte şi ea un caracter de clasă, devine un element de suprastructură. Sub acest aspect, care este tot aşa de esenţial, educaţia este pusă în slujba consolidării unei anumite baze. Se înţelege că privită astfel, ea nu mai poate fi considerată ca o categorie universală şi veşnică, ci ca un fenomen legat de dezvoltarea vieţii sociale. Legile sale de dezvoltare sînt, se înţelege, subordonate legilor de dezvoltare ale societăţii, dar ţinînd seama de specificul faptelor şi a particularităţilor de vîrstă ale copiilor, ea îşi are şi legile sale proprii pe care noi sîntem chemaţi să le descoperim, să le cunoaştem şi să le folosim în practica noastră educativă.

În dezvoltarea ei, gîndirea pedagogică, mai mult sau mai puţin ştiinţifică, a avut în trecut, atît momente de avînt cît şi momente de stagnare.

Timpurile revoluţionare sînt perioade care înviorează gîndirea pedagogică, între altele şi pentru faptul că, ele pun în faţa pedagogului, sarcina atrăgătoare a formării unui nou tip de om.

Viaţa socială, în continua ei dezvoltare şi prefacere, se opreşte totuşi uneori temporar la forme vechi, închistate. Educaţia este pusă atunci să exercite un rol de frînă. În domeniul pedagogiei apar atunci încercări de a demonstra existenţa unor aşa-numite „idealuri" eterne, pe care pedagogia ar fi chemată să le contureze cît mai precis şi în slujba cărora se pune întreaga activitate de formare a omului. Această atitudine este în mod evident metafizică, antiştiinţifică, fiind totodată îndreptată împotriva legilor realităţii, împotriva vieţii. O astfel de atitudine antiştiinţifică, a avut — mai ales în ultimele decenii ale secolului al XIX-lea şi aproape în tot secolul al XX-lea pînă astăzi — pedagogia burgheză în cea mai mare parte a ei, fiind pusă în slujba modului de viaţă capitalist, a „idealului" modern de educaţie burgheză.

Învăţătura marxist-leninistă a revoluţionat şi gîndirea pedagogică, dîndu-i putinţa să devină o ştiinţă, iar Marea Revoluţie Socialistă din Octombrie a creat condiţii concrete pentru constituirea unei discipline pedagogice pe baze ştiinţifice. Revoluţia din Octombrie, eliberînd pe om, a eliberat şi tendinţele latente de dezvoltare ale acestuia în vederea noilor sarcini impuse de construirea atît a vieţii noi cît şi a omului nou. Faptele apărute spontan şi sporadic în sînul vechii societăţi îşi pot spune acum cuvîntul, iar ştiinţa cea nouă le poate canaliza spre realizare firească şi raţională.

Revoluţia din Octombrie a înscăunat — dacă ne putem exprima astfel — concepţia marxist-leninistă despre educaţie, la conducerea procesului educativ-instructiv, într-o parte însemnată a globului pămîntesc. Afirmarea tot mai hotărîtă a acestei conduceri nu s-a făcut de la sine. S-au dus lupte dîrze în acest domeniu ca şi în celelalte. Partidul Comunist al Uniunii Sovietice a condus această luptă, direct sau prin reprezentanţii

[1] Rezultatul discuţiei despre specificul educaţiei ca fenomen social („Sovetskaia pedagoghika" nr. 4 — 1952).

săi cei mai de seamă (Nadejda Konstantinovna Krupskaia, Mihail Ivanovici Kalinin) ca și prin masele de practicieni fruntași, formați treptat sub noul regim, al căror cel mai de seamă exponent, este marele și strălucitul pedagog Anton Semeonovici Makarenko.

Makarenko este într-adevăr un autentic reprezentant al practicii pedagogice înaintate, și totodată, un exemplu de pedagog nou, creat prin însușirea temeinică a învățăturii marxist-leniniste despre educație în special. Prin el, și prin toți cei ce au înțeles și au urmat ca el drumul indicat de partid, orientarea pedagogică proletară și-a croit drumul luptînd, și-a cîștigat dreptul la viață răspunzînd nevoilor și cerințelor vitale ale economiei și ale culturii noi [1].

Lupta dusă de Partidul Comunist al Uniunii Sovietice în domeniul pedagogiei și școlii concretizată în hotărîrile și măsurile luate începînd cu primii ani ai revoluției (mai ales istoricele hotărîri din 1931—1932 și 1936), precum și munca pedagogică dusă sub îndrumarea lui — au fost încoronate cu înființarea Academiei de științe pedagogice a R.S.F.S.R., în 1943. Înființarea acestui for suprem de muncă științifică chiar în anii Marelui Război pentru Apărarea Patriei Sovietice, este deosebit de semnificativă și vorbește îndeajuns despre prețuirea pe care puterea sovietică o dă pedagogiei. E un fapt care după părerea noastră, este și un semn că pedagogia sovietică era de acum constituită, că ea se putea înfățișa ca știință în adevăratul înțeles al cuvîntului, ca știință nouă și totodată ca pedagogia cea mai avansată din lume. Ea a însemnat și înseamnă unirea indisolubilă dintre teoria marxist-leninistă despre educație și practica instructiv-educativă a școlii și familiei sovietice. Ea a însemnat și înseamnă noua concepție despre educație și instrucție, aplicabilă, potrivit cu împrejurările, oriunde se construiește socialismul, oriunde e nevoie să se formeze omul necesar acestei construiri.

În Republica Populară Romînă, acest mod de a vedea problemele, este de acum definitiv încetățenit. Însemnătatea primei sesiuni științifice a Institutului de științe pedagogice constă în primul rînd tocmai în faptul că am avut acum prilejul să constatăm în ce măsură ne-am însușit această concepție și care sînt golurile eventuale în această direcție. Institutul de științe pedagogice — care a folosit și folosește necontenit în munca sa experiența bogată a pedagogiei sovietice și în special pe aceea a Academiei de științe pedagogice din R.S.F.S.R. — trebuie să fie nucleul în jurul căruia să se strîngă toate forțele pedagogice din țară, în vederea unor cercetări întreprinse în acest spirit. El începe să fie acest nucleu și va fi cu siguranță din ce în ce mai mult.

★

Însemnătatea primei sesiuni științifice a Institutului de științe pedagogice din țara noastră, constă în al doilea rînd în faptul că Institutul a avut prilejul să facă în mod public un bilanț al activității sale: să arate ce a realizat, în spiritul pedagogiei noi, că prin urmare și-a însușit cu adevărat creator noua orientare în pedagogie, să arate și unde a greșit, pentru a ne da cu toții mai bine seama de ceea ce trebuie să constituie drumul nostru de viitor.

[1] *A. S. Makarenko* — Opere pedagogice alese — Vol I, pag. 39.

In Republica Populară Romînă, rolul conducător în fixarea liniei şi directivelor pentru organizarea procesului instructiv-educativ şi al muncii de cercetare ştiinţifică în acest domeniu, l-a avut şi-l are Partidul Muncitoresc Romîn. Partidul nostru a pregătit — şi apoi în 1948, „a înfăptuit reforma învăţămîntului care marchează hotarul dintre şcoala veche burgheză şi cea nouă a regimului de democraţie populară" [1].

Organizarea învăţămîntului pe baze noi, reorganizarea învăţămîntului pedagogic în şcolile pedagogice şi în instituţiile de învăţămînt superior, înfiinţarea cursurilor de îndrumare a cadrelor didactice (I.C.D.) şi apoi a Institutelor de perfecţionare a cadrelor didactice (I.P.C.D.) — toate acestea au pregătit un corp didactic nou atît din punct de vedere al pregătirii sale teoretice, cît şi al pregătirii practice. Ele au creat condiţii noi pentru dezvoltarea ştiinţei pedagogice în ţara noastră.

In cuvîntarea rostită la Primul Congres al învăţătorilor din R.P.R. în 10 aprilie 1952, tov. Gheorghe Gheorghiu-Dej constata un fenomen care trebuie reţinut: faptul că în multe şcoli, în ţara noastră — au apărut învăţători noi, crescuţi în regimul de democraţie populară. Şi acesta este într-adevăr un fenomen îmbucurător.

Pe lîngă aceasta şi restul învăţătorilor, masa lor cea mare a devenit tot mai ataşată regimului de democraţie populară şi în prezent — pentru a putea îndeplini nobila sa misiune — se străduieşte din răsputeri şi cu tot mai mult succes ca să-şi lichideze şi ultimele resturi din vechile vederi.

Crearea în rîndurile oamenilor muncii a unui contingent de învăţători şi profesori de tip nou, precum şi orientarea tot mai accentuată a cadrelor vîrstnice spre ideologia noastră nouă, sînt elemente cîştigate pe baza cărora se putea trece — şi s-a trecut de fapt — şi la o muncă ştiinţifică nouă în domeniul pedagogiei. Acest fapt a contribuit mult la înfiinţarea, tocmai în acest scop, a Institutului de ştiinţe pedagogice.

Institutul de ştiinţe pedagogice a luat fiinţă ca urmare a Hotărîrii C.C. al P.M.R. şi Guvernului din 16 august 1951. In fapt, el a început să funcţioneze pe baza unei decizii ministeriale din 8 ianuarie 1952. Scopul Institutului, în esenţă, a fost următorul: însuşindu-şi experienţa şcolii şi gîndirii pedagogice sovietice, a pedagogiei noi, ştiinţifice, să contribuie la dezvoltarea ştiinţei pedagogice în ţara noastră.

La organizarea sa, Institutul de ştiinţe pedagogice — ca organ ştiinţific al Ministerului Învăţămîntului — a folosit experienţa Academiei de ştiinţe pedagogice din R.S.F.S.R., precum şi pe aceea a Institutului de ştiinţe pedagogice din Kiev. Structura sa organizatorică seamănă mai ales cu structura acestuia din urmă. Iniţial, el a fost înfiinţat cu 7 secţii şi anume: o secţie de teoria şi istoria pedagogiei, o secţie pentru învăţămîntul elementar şi educaţie preşcolară, 4 secţii pentru studierea diferitelor metode de predare şi o secţie pentru minorităţile naţionale.

Două etape s-au înregistrat pînă acum în dezvoltarea Institutului de ştiinţe pedagogice. O primă etapă între anii 1952—1954, a doua etapă începînd cu anul 1955.

In prima etapă, Institutul de ştiinţe pedagogice a fost oarecum un organ consultativ şi operativ, didactico-metodic al Ministerului Învăţămîntului, folosit mai mult pentru elaborarea de planuri şi programe de

[1] *Gheorghe Gheorghiu-Dej* — Articole şi cuvîntări — Ed. IV-a, pag 457.

învăţămînt, mai puţin pentru alcătuirea de metodici şi îndrumări metodice şi încă mai puţin pentru cercetări.

Tot în această primă etapă, chiar din primul an, Institutul a făcut să apară, trimestrial, Revista de pedagogie. De la început Revista de pedagogie a prezentat în conţinutul său articole şi studii de: teoria şi istoria pedagogiei, din experienţa şcolii noastre, din experienţa şcolii sovietice, învăţămîntul în ţările de democraţie populară, îndrumări metodice şi consultaţii, critică şi bibliografie.

Trebuie să spunem că dintr-un anumit punct de vedere — cu toate criticile ce se pot aduce Revistei de pedagogie din această perioadă — ea a fost totuşi un mijloc destul de serios, prin care s-au făcut cunoscute preocupările pedagogice mai originale. În afară de popularizarea experienţei pedagogice sovietice şi a celei din ţările de democraţie populară, în afară de punerea în discuţie a experienţei înaintate din ţara noastră — Revista de pedagogie s-a străduit să îndeplinească şi o altă funcţiune firească a Institutului: lupta împotriva concepţiilor antiştiinţifice şi reacţionare din domeniul pedagogiei.

In ansamblul ei activitatea Institutului din această perioadă se prezintă cu unele părţi pozitive, dar şi cu serioase lipsuri.

Pozitivă este munca susţinută şi cu bune rezultate depusă pentru alcătuirea de planuri şi programe şcolare, pozitive sînt şi unele realizări din celelalte domenii de activitate din acest timp. Mai puţin pozitiv este faptul că, Institutul n-a izbutit în acest timp să se ridice la cercetări cu adevărat ştiinţifice. A fost mai mult un for normator, decît unul cercetător-ştiinţific. Poate că era şi prematur să i se ceară dintr-o dată să-şi îndeplinească funcţiunea lui firească. Terenul în cîmpul pedagogiei nu era încă bine limpezit, cadrele vechi de cercetători n-aveau orientarea necesară, cele noi, abia se formau, sau urmau să se formeze. Constatarea însă rămîne.

In etapa a doua, începînd cu anul 1955, Institutul de ştiinţe pedagogice devine ceea ce numele îi indică să devină: un Institut de cercetări. Trebuie să subliniem aci ajutorul deosebit de preţios, dat cu hotărîre de Partid şi Ministerul Învăţămîntului pentru realizarea acestei însemnate cotituri în dezvoltarea Institutului.

Începînd cu anul 1955, Institutul de ştiinţe pedagogice şi-a alcătuit un plan tematic pe baza căruia, cercetătorii şi colaboratorii săi, să lucreze în cursul unui an, precum şi un plan de activitate de popularizare a ştiinţei pedagogice. In acest an, Institutul a alcătuit şi un regulament pentru Lecturile pedagogice, cu o bogată tematică indicativă pentru aceste lecturi, stabilindu-şi în felul acesta premizele pentru o bază de sănătoasă şi solidă colaborare cu terenul.

De un real folos, în realizarea cotiturii de care vorbim, în cursul anului 1955, a fost ajutorul venit din partea Conducerii Ministerului Învăţămîntului, care a programat şi realizat printr-o şedinţă a Colegiului ministerial, analiza muncii depusă la Institutul de ştiinţe pedagogice. Şedinţa a avut loc în ziua de 29 iulie 1955 hotărînd între altele: revederea planului de lucru pentru a realiza un plan real şi realizabil, stabilirea unor sarcini concrete noi, rezultate în urma acestei analize, şi alcătuirea unui regulament de funcţionare a Institutului potrivit cu aceste sarcini. Proiectul de regulament, în acest sens, s-a şi alcătuit — şi el prevede între altele: regruparea funcţiunilor Institutului pe secţii

şi sectoare noi, înfiinţarea a două filiale (la Cluj şi Iaşi), înfiinţarea unui Consiliu ştiinţific, organizarea muncii cu aspiranţii în pedagogie şi înfiinţarea unui muzeu pedagogic. Parte din sarcinile date de şedinţa Colegiului din 29 iulie 1955 au fost îndeplinite, altele sînt pe punctul de a fi îndeplinite.

Bilanţul acestui prim an de activitate pe făgaşul cel nou, se soldează cu cîteva realizări concrete, precise. Astfel, din planul tematic al Institutului, putem cita :

a) — Lucrări tipărite : 8, din care 3 pentru şcolile în limba romînă, 2 pentru şcolile cu limba de predare maghiară, 1 pentru şcolile cu limba de predare germană, 1 pentru şcolile cu limba de predare sîrbă şi o broşură pentru consfătuirile raionale.

b) — În curs de tipărire se găsesc în prezent la Editură 4 lucrări, dintre care 2 metodici şi 2 îndrumătoare metodice.

c) — 6 lucrări sînt depuse la conducerea Ministerului Învăţămîntului în vederea aprobării lor.

d) — Se găsesc în faza de definitivare alte 2 lucrări.

În afară de acestea, un număr important de lucrări sînt începute din 1955 şi urmează a fi terminate în 1956.

S-au realizat aşadar, un total de 20 lucrări, planul propus fiind astfel îndeplinit în întregime. Trebuie să mai adăugăm că în cursul acestui an Revista de pedagogie a avut o apariţie mai regulată decît de obicei, iar din punct de vedere calitativ a fost redactată la un nivel superior. În cursul anului trecut, Revista a primit un preţios ajutor din partea Partidului prin apariţia în organul acestuia, „Lupta de clasă", a unui articol de analiză critică a activităţii revistei noastre de la apariţia ei şi pînă în prezent. În urma acestui articol, şi ca urmare a analizei activităţii revistei făcute în cadrul Colegiului ministerial, s-a hotărît ca revista să treacă de la forma de apariţie trimestrială la cea de apariţie lunară. Acest lucru se înfăptuieşte o dată cu apariţia nr. 1 din ianuarie 1956.

În acest an, de cotitură în munca Institutului, constatăm că avem cadre mai bine pregătite, atît în Institut cît şi în afară. Legătura cu terenul se realizează efectiv mai bine. Şi din punct de vedere calitativ, lucrările noastre se prezintă la un nivel mai ridicat. În sfîrşit, înregistrăm şi o îmbunătăţire de ordin metodologic în munca noastră. Pentru a ne perfecţiona în această din urmă direcţie, Institutul a ţinut şedinţe destinate studierii metodei de lucru în diferite ramuri de activitate. Aceste şedinţe s-au dovedit a fi extrem de utile, astfel că am hotărît să le continuăm periodic şi de acum înainte. Ne gîndim chiar la o lucrare metodologică în care să sistematizăm rezultatele obţinute pe această cale.

Munca noastră din acest an, se prezintă şi cu lipsuri pe care nu le putem ignora. Trebuie să arătăm mai întîi că legătura cu terenul este încă insuficientă ; deşi există un plan anual general al Institutului, secţiile totuşi nu s-au obişnuit încă să lucreze după planuri stabilite mai analitic pe perioade scurte. Din această cauză avem încă şi acum perioade de muncă în asalt şi un stil oarecum nervos de lucru. Dar cea mai mare lipsă, mai degrabă, cea mai mare slăbiciune a noastră — o constituie faptul că probleme de ordin teoretic mai înalt nu intră în conţinutul preocupărilor noastre. Ne-am menţinut în bună măsură mai mult la probleme de ordin practic. Vorbind despre necesitatea fundamen-

tării filozofice necesară cercetătorului din domeniul științelor naturii, Lenin spunea: „Fără o solidă fundamentare filozofică, nici un fel de știință a naturii, nici un fel de materialism, nu va putea rezista în lupta dată împotriva asaltului ideilor burgheze și a restabilirii concepțiilor burgheze asupra lumii" [1]. Lucrul acesta este valabil și în pedagogie. „Trebuie să recunoaștem ca o axiomă — așa cum spune Iosif Vissarionovici Stalin — că, cu cît nivelul politic și conștiința marxist-leninistă a activiștilor din orice domeniu al muncii de stat și de partid, sînt mai ridicate, cu atît munca însăși este mai ridicată și mai rodnică" [2]. Fără o fundamentare filozofică în sensul materialismului dialectic și istoric, fără cunoașterea temeinică a acestei filozofii, nu este posibilă o justă înțelegere a problemelor pedagogiei științifice. Nu putem trata la nivelul cerut nici probleme de teoria învățămîntului, nici probleme de teoria educației în genere, dacă nu ne familiarizăm cu bazele teoretice ale pedagogiei, dacă nu ne obișnuim să atacăm cu curaj astfel de probleme.

Asemenea constatări devin de la un timp tot mai evidente pentru aceia care au un contact mai direct cu mișcarea noastră pedagogică. Nouă ne-au apărut și mai evidente cu ocazia analizei muncii noastre, făcute în cadrul colectivului de cercetători și apoi în fața Consiliului științific al Institutului. Și acesta este al doilea motiv pentru care afirmăm că sesiunea noastră a avut o deosebită importanță. Făcînd acest bilanț noi avem acum prilejul să constatăm pe ce teren începem să lucrăm. Și constatăm cu bucurie că avem cadre capabile de a aborda problemele vitale ale școlii și pedagogiei, că începem și noi să dăm lucrări care dovedesc acest lucru, deși avem încă o serie de lipsuri (în special în domeniul teoriei generale) pe care va trebui să le lichidăm în cel mai scurt timp.

★

Vorbind despre însemnătatea sesiunii științifice, este momentul să amintim ceva și despre conținutul ei. Ar fi, ca să zicem așa o demonstrare indirectă în sensul că și colaboratorii noștri externi și-au însușit pedagogia nouă, de problemele care frămîntă terenul. Nu vom intra, desigur, în detalii și nu vom vorbi nici despre valoarea lucrărilor care s-au prezentat. Comunicăm doar cîteva date cu privire la problemele pe care le ridică lucrările prezentate.

Pe categorii mari de probleme, situația este următoarea: la pedagogie generală s-au prezentat 18 lucrări (adică 27%), la istoria pedagogiei 11 lucrări (adică 16,5%), la psihologie pedagogică 5 lucrări (adică 7,5%), la defectologie 6 lucrări (adică 9%), lucrări metodice, privind științele despre natură 12 lucrări (adică 18%), lucrări metodice, privind științele despre societate 8 lucrări (adică 12%), lucrări metodice, privind învățămîntul elementar și educația preșcolară 7 lucrări (adică 10%).

In total au fost prezentate 67 lucrări la această primă sesiune științifică a Institutului.

Cantitativ, am putea spune, ne-am prezentat destul de bine. Broșura noastră cu rezumatele comunicărilor prezentate la sesiune, arată

[1] *V. I. Lenin* — Marx-Engels — Marxism. Ed. P.M.R., pag. 493.
[2] *I. V. Stalin* — Problemele leninismului. Ed. III, rom. pag. 611.

că problemele atacate sînt variate, îmbrăţişînd aproape toate aspectele şi problemele mai de seamă care frămîntă azi şcoala şi pedagogia romînească.

Tot din această prezentare reies şi cîteva lucruri pe care e bine să le subliniem.

Prima observaţie pe care o putem face este că lucrările cele mai multe au fost din domeniul pedagogiei generale. Trebuie să remarcăm însă, şi aici, că sînt abordate numai probleme de teoria învăţămîntului şi de teoria educaţiei. Nu ne-au sosit de pe teren lucrări care să trateze bazele generale ale pedagogiei, care să se ocupe de problemele teoretice generale. E o lipsă despre care noi am mai vorbit. Se dovedeşte încă o dată că ar fi cazul să reflectăm în mod serios la ea.

In legătură cu aceasta facem şi următoarea remarcă: în Uniunea Sovietică, în ultimul deceniu au fost puse în discuţia oamenilor de ştiinţă, la nivelul cel mai înalt, o serie de probleme largi, de probleme cu adevărat mari şi esenţiale în: filozofie, biologie, fiziologie-psihologie, lingvistică, problemele economice ale socialismului. La toate aceste discuţii au luat parte, cum era şi firesc, şi cercetătorii din domeniul pedagogiei. La unele mai mult, la altele mai puţin. Asemenea discuţii au ajuns şi pînă la noi. S-au publicat în legătură cu ele diferite discuţii, diferite articole şi studii. Aproape toate acestea — cu excepţia celor ce privesc învăţătura lui Pavlov — au fost numai traduceri. Cercetătorii noştri în domeniul pedagogiei nu s-au încumetat pînă acum să înceapă discuţii mai deosebite pe aceste importante teme. In şedinţa consiliului nostru ştiinţific din 9 ianuarie a. c., s-a arătat deschis ce înseamnă această lipsă pentru pedagogia romînească — şi s-a cerut Institutului să facă tot posibilul spre a o remedia. Institutul îşi însuşeşte întru totul acest mod de a vedea, deşi ştie că lucrul acesta nu este chiar aşa de uşor de realizat.

Am arătat, că între problemele de pedagogie generală, avem lucrări de teoria învăţămîntului şi teoria educaţiei. Dintre acestea, acelea care predomină sînt cele de teoria învăţămîntului (11 din 18), mai puţin cele de teoria educaţiei.

Trebuie să spunem, că necesitatea unor astfel de lucrări a fost sezisată şi de către forurile noastre din conducerea învăţămîntului. Cercetătorii noştri în domeniul pedagogiei trebuie să ţie seama neapărat de acest fapt. Ordinul 1714 al Ministrului Învăţămîntului de pildă, dat cu un an şi mai bine în urmă, cu privire la întărirea disciplinei în şcoala de cultură generală, se referă tocmai la o astfel de problemă. Din documentele Congresului al II-lea al P.M.R. reies pentru noi de asemenea, sarcini mari şi importante în această privinţă.

N-am putea spune că lucrările prezentate la sesiunea noastră ştiinţifică sînt străine de asemenea preocupări. Avem lucrări care se ocupă de problema educării disciplinei conştiente şi de întărirea disciplinei conştiente în lumina învăţăturii lui Pavlov; lucrări care studiază colectivul de elevi şi colectivul pionieresc; altele care se ocupă de regimul zilnic al elevilor şi importanţa lui pentru întărirea disciplinei conştiente. Trebuie să mărturisim însă, că faţă de importanţa problemei, ele sînt totuşi mult prea puţine la număr.

Intre problemele de pedagogie generală, la sesiunea noastră ştiinţifică s-au prezentat şi cîteva lucrări care privesc şi politehnizarea învă-

ţămîntului. Toată lumea ştie cît de important este să ne ocupăm astăzi de astfel de teme. Şi aci însă trebuie să arătăm că nu ne-am prezentat aşa cum ar fi trebuit. Despre introducerea învăţămîntului politehnic în şcoala de cultură generală, s-au făcut în Uniunea Sovietică, cercetări şi studii remarcabile. Unele din ele au fost traduse şi la noi. Cercetări şi studii originale s-au făcut la noi prea puţine, ca să nu zicem, aproape de loc. Lucrările despre această problemă care se prezintă la sesiunea noastră şi care să fie şi o prezentare a începutului de experienţă din ţara noastră, sînt departe de a ne satisface. Dacă totuşi am ţinut să le prezentăm, aceasta am făcut-o numai pentru că am avut în vedere importanţa problemei, interesul ce vrem să-l stîrnim prin discuţiile ce se vor purta în jurul ei, şi ajutorul pe care îl aşteptăm pe această cale.

Un număr de 5 lucrări au fost de psihologie pedagogică. Toate au căutat să prezinte probleme în spiritul învăţăturii lui I. P. Pavlov. Aceste lucrări au interesat mai ales din două puncte de vedere. Mai întîi din punct de vedere al colaborării strînse care trebuie să existe între psihologie şi pedagogie. Psihologia a făcut în ultima vreme, la noi, unele progrese de care pedagogia nu trebuie să fie străină. Nu trebuie să pierdem apoi din vedere, că o pedagogie care se ocupă numai de procesul de predare, neglijînd pe cel de asimilare a cunoştinţelor, este o pedagogie unilaterală. Fiind atenţi la activitatea profesorului, nu trebuie să pierdem din vedere pe elev. Procesul de învăţămînt, este un proces în care pedagogul are un rol conducător; cu toate acestea el este şi nu poate fi privit altfel decît ca un proces bilateral.

In ceea ce priveşte metodicile de predare, lucrările prezentate sesiunii, sînt destul de numeroase, în special pentru clasele V—X, ceva mai puţine în ceea ce priveşte învăţămîntul elementar. E foarte probabil că un material mai bogat şi mai legat de problemele esenţiale ale şcolii elementare ne va fi prezentat cu prilejul sesiunii Lecturilor pedagogice. E bine totuşi, să arătăm aci, că există şi persistă încă la noi, prejudecata că ştiinţa în domeniul pedagogiei nu se poate face decît în „sfere mai înalte", la catedrele de pedagogie din învăţămîntul superior, sau la Institutul de ştiinţe pedagogice. Aceasta este în adevăr o prejudecată. Este just să cerem acestora o muncă ştiinţifică de un nivel ridicat, dar munca ştiinţifică în domeniul pedagogiei începe şi trebuie să înceapă de jos, acolo unde are loc în mod concret practica înaintată a învăţămîntului nostru.

In sfîrşit, un alt domeniu pedagogic, prezentat la sesiunea noastră ştiinţifică e cel al defectologiei. Trebuie să facem aci „mea culpa" şi să recunoaştem că defectologia este un domeniu care s-a cam uitat. Lucrările cu care vine terenul în această direcţie constituie pentru noi un fel de avertisment pentru ceea ce n-am făcut dar ceea ce ne incumbă să facem neapărat pe viitor. Ceva asemănător am putea spune despre domeniul educaţiei preşcolare.

Dacă vom arunca o privire de ansamblu, peste sumarul sesiunii noastre, revenind asupra principalei lipse despre care am vorbit, lipsa lucrărilor privind bazele generale ale pedagogiei — putem să spunem că nu e greu să se găsească cauza cea mai de seamă a acestei lipse. Munca de cercetare pedagogică nu va putea evolua din punct de vedere calitativ şi nici nu va îndrăzni să abordeze cu succes teme de importanţă

teoretică mai deosebită, decît atunci cînd vom avea o temelie ideologică solidă în formaţia noastră de cercetători.

Tovarăşul Gheorghe Gheorghiu-Dej spunea la Congresul Învăţătorilor din Republica Populară Romînă : „Pentru a-şi putea îndeplini misiunea, pentru a-şi putea duce la bun sfîrşit sarcinile, masa învăţătorilor nu are decît un singur drum : acela al lichidării vechilor vederi burgheze asupra şcolii, asupra metodologiei, al lichidării concepţiei burgheze asupra lumii şi vieţii" [1]. In urma indicaţiilor date de documentele Congresului al II-lea al P.M.R., Institutul de ştiinţe pedagogice, analizîndu-şi lipsurile, intenţionează să ducă pe viitor o acţiune susţinută privind pregătirea membrilor săi în această direcţie. Planul nostru de muncă şi tematica lui va oglindi pe viitor şi această preocupare.

★

Planul de muncă al Institutului de ştiinţe pedagogice pentru anul 1956, a fost prezentat sub formă de proiect consiliului ştiinţific al Institutului în ziua de 9 ianuarie 1956. Discuţiile în jurul dării de seamă au fost fructuoase şi constructive. Definitivat în urma şi în lumina documentelor Congresului al II-lea al P.M.R., el a putut să fie îmbunătăţit cu o serie de probleme constituind astfel, un îndrumar preţios pentru activitatea noastră în cadrul cincinalului pe care îl începem.

Analizînd documentele Congresului al II-lea al Partidului Muncitoresc Romîn, pentru a putea extrage sarcinile speciale ce revin în viitor pedagogiei, noi am desprins, în urma discuţiilor, cîteva grupe de sarcini şi probleme importante : sarcini pedagogice generale, sarcini privind problemele de învăţămînt, sarcini privitoare la munca educativă, sarcini privind istoria pedagogiei precum şi diverse alte probleme mai mult sau mai puţin legate de acestea.

Documentele Congresului, nu numai pentru pedagogie ci pentru toate domeniile de activitate din ţara noastră, în anii ce vor urma, vor fi cu siguranţă, un continuu memento, care ne va chema la o realitate, din care ochiul omului de ştiinţă va trebui să descifreze nevoile practice ale construcţiei socialismului. In planul nostru de cercetări am pus cîteva din problemele ce ni s-au părut mai evidente, ca de pildă : realizările şcolii şi pedagogiei noastre în lumina periodizării etapelor revoluţiei democrat-populare, problema lipsurilor şcolii faţă de celelalte realizări din ţara noastră ; în sfîrşit, problema rămînerii în urmă a pedagogiei faţă de şcoală.

Aşa cum s-a arătat la Congres, şcoala noastră, mai ales după reforma din 1948, a obţinut succese pe care nu le-a realizat învăţămîntul de mai înainte nici în cîteva decenii. Cu toate acestea faţă de alte ramuri de activitate, şcoala a realizat mai puţin şi Congresul a subliniat acest lucru. Acelaşi lucru putem să spunem despre pedagogie unde putem vorbi chiar despre o rămînere în urmă a pedagogiei faţă de şcoală. In această ordine de idei se ridică pentru noi, probleme de ordin ideologic, probleme de ordin ştiinţific şi metodologic, în special problema combaterii cosmopolitismului şi obiectivismului burghez. In planul nostru tematic, pe 1956, şi mai ales în indicarea problemelor generale ce trebuie urmărite

[1] *Gheorghe Gheorghiu-Dej* : Articole şi cuvîntări. Ed. IV-a, pag. 462.

în planul de perspectivă, noi am făcut să se oglindească și această preocupare.

Documentele Congresului trasează apoi, sarcini precise cu privire la învățămînt. Generalizarea școlii de 7 ani, perfecționarea învățămîntului mediu și superior, introducerea treptată a învățămîntului politehnic, în școala de cultură generală, atenția deosebită ce trebuie să se dea pregătirii științifice a tineretului nostru — iată numai cîteva din indicațiile pe care le avem ca sarcini ce decurg din lucrările Congresului. În planul nostru de lucru, ne-am propus să studiem în mod deosebit teme legate de școala de 7 ani (privită ca un tot) problemele ridicate de ea, în înfăptuirea ei atît la oraș cît și la sate, problemele ridicate de munca instructivă ca și de cea educativă în cadrul ei. În ceea ce privește continua perfecționare a învățămîntului tehnic și superior precum și politehnizarea învățămîntului de cultură generală noi ne propunem să le studiem și să le experimentăm în măsura posibilului, iar rezultatele acestei munci să le strîngem în lucrări metodice, care să ajute la înfăptuirea acestui deziderat.

De o deosebită importanță pentru noi, sînt sarcinile care se desprind cu privire la munca educativă în rîndurile tineretului nostru. Aceste sarcini privesc aspecte deosebit de însemnate ca : educația patriotismului socialist, disciplina conștientă, educația în familie, pentru o cît mai strînsă unitate dintre școală și familie, rolul educativ al literaturii și cu deosebire a literaturii dezvoltată în spiritul realismului socialist.

În ceea ce privește istoria pedagogiei, am desprins pentru activitatea noastră, în primul rînd, sarcina de a ne ocupa cu mai multă stăruință și mai sistematic, de reconsiderarea trecutului nostru școlar și al gîndirii pedagogice din țara noastră din trecut. Sarcina aceasta o considerăm și mare și urgentă, ținînd seama de faptul că de acum, orice întîrziere poate fi dăunătoare. Nu putem lăsa cîmp deschis pentru interpretări neștiințifice și reacționare. Trebuie din contră să găsim interpretarea științifică justă, scoțînd în relief aspectul progresist al trecutului. Deosebit de aceasta, ne propunem să îndreptăm atenția cercetătorilor noștri spre unele momente mai importante din trecutul nostru școlar și pedagogic. Teme în acest sens, pe care ne angajăm să le studiem, sînt de pildă următoarele : „Lupta Partidului Comunist din Romînia pentru o școală democratică" (cu prilejul împlinirii a 35 ani de la înființarea Partidului), „Rolul învățătorilor în răscoalele țărănești din 1907" (cu prilejul împlinirii a 50 ani de la aceste răscoale), „Școala și gîndirea pedagogică în anii puterii populare" și altele.

Institutul de științe pedagogice și colaboratorii săi externi au manifestat și manifestă, evident, încercări și mai mari în munca lor de viitor, În afară de dorința, despre care am mai vorbit, de a se angaja în munca de perspectivă, la studierea unor probleme de natură teoretică mai deosebită (privind obiectul pedagogiei, sau ispititoarea problemă a legilor pedagogiei) — Institutul și colaboratorii săi externi și-au manifestat dorința de a aborda în anii care vin, lucrări de proporții mai mari, cum ar fi de pildă aceea a unei enciclopedii, sau aceea a unui dicționar pedagogic. Ne vom gîndi și la o astfel de activitate. Opera este importantă, atrăgătoare chiar, și aceasta ne îndeamnă să o atacăm și va trebui să facem acest lucru.

In lumina unor astfel de gînduri şi preocupări, ne-am alcătuit planul nostru de muncă. Pentru îmbunătăţirea continuă a muncii noastre un sprijin serios aşteptăm de la instituţiile care sînt mai aproape de preocupările noastre (U.T.M., Institutele de perfecţionare a cadrelor didactice, Institutul de psihologie al Academiei R.P.R., catedrele de pedagogie ş. a.). Un sprijin efectiv şi mare aşteptăm de la masa mare a cadrelor didactice. În acest fel Institutul de ştiinţe pedagogice va putea să mobilizeze pentru munca aceasta, care este a noastră a tuturor, forţele ştiinţifice necesare, pentru a face faţă cu succes sarcinilor despre care am vorbit.

FORMAREA CÎMPULUI DE CITIRE LA ELEVI ÎN PERIOADA ABECEDARULUI[1]

Conf. univ. *ION BERCA*
Institutul Pedagogic Bucureşti

Sarcina principală a perioadei abecedarului în ceea ce priveşte cititul elevilor constă în formarea cîmpului de citire de o silabă.

Dacă sînt ajutaţi să-şi formeze un astfel de cîmp de citire, copiii vor ajunge cu uşurinţă la o citire corectă şi curentă, vor înţelege sensul cuvintelor şi propoziţiilor în procesul citirii. De asemenea, ei se vor putea apropia cu mai multă uşurinţă de citirea expresivă a propoziţiilor şi textelor, fapt care la rîndul lui le va uşura înţelegerea sensului celor citite.

Cîmpul de citire al copiilor în primele zile ale perioadei abecedarului se limitează la o literă, semnul grafic al sunetului studiat.

Dezvoltarea cîmpului de citire de la literă la silabă şi apoi la cuvînt, necesită din partea pedagogilor clasei I variate activităţi metodice. Acestea se referă atît la procesul citirii însăşi, cît şi la legătura reciprocă dintre citire şi scriere.

In prezentul studiu ne propunem să examinăm aspectele mai importante ale acestor activităţi în vederea formării cîmpului de citire al elevilor în perioada abecedarului.

★

In procesul citirii, copilul transformă structuri grafice în structuri fonetice. Esenţa procesului citirii pe această treaptă — perioada abecedarului — constă în unirea sunetelor în silabe şi a silabelor în cuvinte la vederea literelor cunoscute, precum şi în înţelegerea celor citite.

Unirea sunetelor în silabe este condiţionată între altele de *recunoaşterea* cu uşurinţă a literelor, însuşite anterior.

Procesul însuşirii literelor în vederea citirii, proces în aparenţă atît de simplu, cuprinde totuşi greutăţi mari pentru cei mici. Aceste greutăţi se referă atît la însuşirea literelor de mînă, cît şi a celor de tipar. Pentru însuşirea literelor de mînă, copiii au posibilitatea ca pe baza analizei şi sintezei elementelor grafice să cunoască în mod temeinic particularităţile

[1] Lucrare prezentată la secţia învăţămîntului elementar, de la sesiunea ştiinţifică a Institutului de ştiinţe pedagogice (19—22 ianuarie 1956).

grafice ale fiecărei litere, să le memoreze şi să le reţină. La aceasta se adaugă faptul că încă din perioada pregătitoare citirii şi scrierii ei s-au familiarizat cu elementele grafice ale literelor de mînă, prin scrierea sau desenarea lor.

Dificultăţile în ceea ce priveşte recunoaşterea literelor constau îndeosebi în sistemul diferit în care ele se combină în cuvinte cu alte litere şi care, atunci cînd nu este cunoscut de către copii, încetineşte procesul unirii sunetelor în silabe.

Recunoaşterea literelor de tipar în cuvinte tipărite este lipsită de această greutate. În schimb, procesul însuşirii literelor de tipar nu dispune adeseori de posibilitatea mai largă a analizei şi sintezei grafice. Perioada preabecedarului tratează foarte puţin problema elementelor grafice ale literelor de tipar. Din acest punct de vedere, considerăm necesar ca tabelele (atît de folositoare pregătirii scrierii) pe care le cuprinde noul abecedar, să fie completate şi cu tabele în ceea ce priveşte elementele grafice de bază ale literelor de tipar (ca, de exemplu, semiovale, semicercuri, linii frînte) alcătuite din două-trei elemente grafice.

★

O activitate metodică valoroasă în vederea formării cîmpului de citire al elevilor o constituie folosirea *alfabetului decupat.*

Folosirea alfabetului decupat în perioada abecedarului cuprinde două aspecte:

a) primul privitor la însuşirea şi consolidarea literei;

b) al doilea, privitor la compunerea cuvintelor.

In practica şcolară se folosesc alfabetare de următoarele tipuri:

a) Alfabetare în care ordinea literelor corespunde alfabetului şi în care se trec toate literele alfabetului;

b) Alfabetare în care vocalele sînt separate de consoane;

c) Alfabetare alcătuite în ordinea predării literelor din Abecedar.

Cel mai frecvent este primul tip.

Criteriul care stă la baza primului tip de alfabetar — succesiunea literelor în alfabet — nu aduce nici o contribuţie însemnată în consolidarea literei, datorită faptului că elevii, mai ales în prima parte a studierii Abecedarului, trebuie să aleagă litera nouă dintr-un număr de litere în care domină, cum e şi firesc, literele necunoscute.

Folosindu-se de un astfel de alfabetar, copilul e obligat să opereze cu prea multe semne grafice care nu intră direct în structura activităţii sale, astfel că deseori se ajunge la un proces de difuziune a atenţiei din cauza unui cîmp prea larg. În felul acesta se împovărează procesul acumulării treptate a însuşirii semnelor grafice.

Criteriul care stă la baza celui de-al doilea alfabetar se referă numai la natura sunetelor, la împărţirea lor în vocale şi consoane. Faptul acesta duce la o interferenţă dăunătoare între cele două planuri: planul fonetic şi cel grafic. Ori pentru însuşirea literei ca semn grafic al sunetului e necesară cooperarea acestor două planuri.

Un astfel de alfabetar are valoare pentru exerciţiile de consolidare a pronunţării sunetelor, prin scoaterea în evidenţă a particularităţilor specifice în ceea ce priveşte sonoritatea consoanelor şi vocalelor. Nefiind

alcătuit după criterii de natură grafică, el nu servește scopului urmărit de metoda fonetică analitico-sintetică în însușirea și consolidarea literei.

Ultimul tip de alfabetar ține seama în bună măsură atît de particularitățile fonetice, cît și de cele grafice. În general, aceasta este una din părțile pozitive ale noului abecedar. Necesitatea ca elevii să citească încă din primele pagini cuvinte izolate precum și scurte propoziții, a determinat alegerea unor litere (respectiv sunete), a căror structură grafică și pronunțare sînt mai grele pentru această treaptă de însușire a cititului.

Cu toate acestea, alfabetarele alcătuite în ordinea predării literelor și sunetelor, cînd sînt just folosite, îndeplinesc cu succes funcția lor: aceea de a contribui la însușirea și consolidarea literei.

În ce constă folosirea lor justă?

Aceasta se referă, pe de o parte, așa cum s-a arătat, la așezarea literelor în alfabetar, pe de alta, la introducerea în alfabetar, odată cu predarea literei noi, și a altor cîtorva litere (trei, patru la număr) a căror componență grafică să difere de litera nouă.

În predarea literelor, învățătorii se folosesc de procedeul comparării. Ei fixează particularitățile grafice ale literei noi, scoțînd în evidență asemănările existente între litera nouă și altele însușite anterior (exemplu: *a* cu *ă*, *s* cu *ș*, *b* cu *p* etc.).

Dacă în alfabetar, în afară de literele vechi și de litera nouă se așază și alte cîteva litere cu componențe grafice diferite, copiii vor putea să aleagă litera nouă din alfabetar la cererea învățătorilor, pe baza diferențierii ei dintr-un grup de litere în care de data aceasta domină deosebirile și nu asemănările.

Treptat însă, între noile litere care se adaugă, e bine să existe și litere asemănătoare cu cea predată, fapt care contribuie la *o mai fină diferențiere* a semnelor grafice.

Această diferențiere trebuie să constituie o preocupare esențială a învățătorilor deoarece există semne grafice între care sînt posibile confuzii, de ex. literele b, d, p și altele.

Trecerea la diferențieri fine trebuie să se facă în mod gradat.

În mod practic această activitate metodică se realizează prin folosirea stelajului clasei.

Pentru copiii care au nevoie de un sprijin mai mare se pot folosi și alfabetarele individuale, dacă condițiile concrete permit aceasta.

Ne-am referit pînă acum la întocmirea alfabetarului și la folosirea lui pentru studierea și consolidarea literei.

Cea mai importantă funcțiune a alfabetului decupat însă este aceea legată de formarea cîmpului de citire a copilului. În acest scop, alfabetul decupat se folosește pentru *compunerea cuvintelor.* Această activitate didactică îi pregătește pe copii atît pentru procesul citirii, cît și pentru cel al scrierii. Procesul citirii este sprijinit prin aceea că copiii citesc în prealabil cuvintele mai grele din Abecedar în procesul compunerii lor, proces precedat de analiză și sinteză fonetică; ~~cel al~~ scrierii, prin aceea că elevii definesc în mod just componența sonoră și literală a cuvintelor.

În ceea ce privește procesul compunerii cuvintelor, alfabetul decupat contribuie la formarea cîmpului de citire, în cazul cînd compunerea model pe stelaj și compunerea cuvintelor de către elevi pe pupitre se realizează folosindu-se silaba ca unitate de compunere.

Între procesul compunerii cuvintelor şi al citirii lor există o concordanţă perfectă. Copiii citesc cuvintele aşa cum le compun : compun pe silabe, citesc pe silabe.

Uneori alfabetul decupat se foloseşte în mod greşit. Copiii compun cuvintele literă cu literă, fapt care-i împinge spre o citire literizată.

Exerciţiile de compunere a cuvintelor mai grele din literele alfabetului decupat se îmbină adeseori cu folosirea *procedeului transformării cuvintelor.* Şi în acest caz, unitatea pe baza căreia trebuie să se producă transformarea cuvintelor, trebuie să fie în general silaba şi nu litera. De exemplu, la obţinerea cuvîntului „copac" prin transformarea cuvîntului „capac", trebuie înlocuită, silaba *ca* din acest cuvînt cu silaba *co.* Transformarea cuvîntului *capac* în *copac,* prin înlocuirea literei *a* cu litera *o* este un procedeu nejust, care frînează procesul de formare a cîmpului de citire.

Desigur, este necesar să se scoată în evidenţă faptul că sensul cuvintelor este diferit datorită structurii grafice diferite a celor două cuvinte. Copiii trebuie însă să seziseze deosebirea dintre cele două cuvinte nu comparîndu-le literă cu literă, ci pe baza comparării silabelor respective.

Aceasta nu înseamnă însă că în folosirea procedeului transformării cuvintelor trebuie eliminată în mod total analiza pe litere a cuvintelor.

E necesară o perioadă de tranziţie în care cele două procedee să coexiste, să se împletească.

Analiza pe litere a celor două silabe (silaba iniţială şi cea care o înlocuieşte) se foloseşte în primele zile ale perioadei abecedarului, ca exerciţiu pentru definirea componenţei sonore şi literale a cuvintelor. De asemenea şi pe o treaptă mai avansată a perioadei abecedarului pentru acei copii care întîmpină încă dificultăţi în stabilirea deosebirilor dintre cele două structuri grafice.

Toate procedeele de transformare a cuvintelor şi în genere folosirea alfabetului decupat trebuie să servească scopului de a forma din silabă unitatea optică de citire.

În folosirea alfabetului decupat se fac o serie de greşeli.

Dintre greşelile mai frecvente care survin în practica şcolară semnalăm următoarele :

1. *Compunerea cuvintelor pe baza numărării sunetelor.* Făcîndu-se de pildă analiza cuvîntului „adapă" se procedează astfel :

— Din cîte silabe este format cuvîntul „adapă" ?

— Care este prima silabă ?

— Dar a doua ?

— Cîte sunete are silaba întîi ?

— Dar silaba a doua ?

În loc să se treacă la compunerea cuvîntului din silabe, în mod greşit se continuă în felul următor :

— Dar cuvîntul întreg cîte sunete are ?

— Deci cîte litere ne trebuie pentru a compune acest cuvînt ? (5) Compuneţi cuvîntul !

Şi desigur, copiii compun cuvîntul literă cu literă, numărînd apoi totalul literelor. Întrucît în procesul compunerii cuvintelor copiii citesc ceea ce compun, citirea se face literizînd. Sinteza grafică obţinută în cazul de faţă, elimină silaba din cîmpul vizual al copilului.

De asemenea sinteza sonoră se realizează prin trecerea directă de la sunet la cuvînt, peste silabă. Transformarea structurii fonetice într-una grafică şi invers se face pe bază de sunet şi respectiv literă, ceea ce împiedică procesul de formare a cîmpului de citire.

2. *Folosirea nejustă a silabelor.* Noul abecedar cuprinde ca anexe, o tabelă de litere şi una de silabe. Tabela de litere are rolul de a sprijini procesul de însuşire şi de consolidare a literelor de tipar (prima funcţiune a alfabetului decupat la care ne-am referit mai înainte) ; cea de silabe se foloseşte pentru compunerea cuvintelor în vederea formării şi dezvoltării cîmpului de citire al elevilor.

Unele cadre didactice nefăcînd distincţia între funcţiunile diferite ale celor două tabele, le folosesc împreună în procesul compunerii cuvintelor.

De exemplu în compunerea cuvîntului „culeg" se folosesc silabele „cu" şi „le" din tabelele de silabe cărora li se adaugă litera „g" din tabela de litere.

Ultima silabă „leg" — nu mai reprezintă o sinteză sonoră silabică, ci o grupare de silabă şi sunet.

În procesul compunerii, citirea care-l însoţeşte, se realizează în felul : cu — *le* —*g (i)*.

O astfel de procedare greşită frînează de asemenea formarea cîmpului de citire.

Un alt exemplu : în compunerea cuvîntului „carte" copiii sînt îndrumaţi să compună cuvîntul pe baza alegerii silabelor „ca" şi „te", cărora să le adauge din tabela de litere, litera „r". Aci greşeala apare în mod şi mai evident. Cititul în procesul compunerii se realizează astfel : ca — r (î) — te.

3. *Literizarea în jocurile de cuvinte.* În vederea consolidării sunetului nou, se folosesc, „jocurile de cuvinte". Un astfel de „joc" constă în recunoaşterea rapidă de către elevi a sunetului nou în cuvintele pronunţate de învăţător. In cazul cînd cuvintele nu se rostesc întregi, ci pe sunete — şi în aceasta constă folosirea greşită a procedeului — copiii vor compune cuvîntul respectiv tot pe litere atunci cînd li se va da o astfel de temă după ce bineînţeles au învăţat litera.

★

In practica şcolară *„propoziţiile ordine"* se folosesc cu scopul de a verifica citirea conştientă a elevilor.

In acest caz metodica constă în compunerea lor prealabilă din literele alfabetului decupat sau scrierea prealabilă pe tablă cu litere de mînă, din citirea şi executarea ordinului.

Procedeul citirii propoziţiilor ordine poate fi folosit cu succes şi în vederea formării cîmpului de citire al elevilor. Pentru a contribui la realizarea acestui obiectiv, e necesar ca citirea primelor propoziţii ordine să se facă concomitent cu compunerea lor, unitatea de compunere fiind silaba.

Cuvintele citite anterior din abecedar se compun sau se scriu în întregime.

Procesul citirii propoziţiilor ordine este sprijinit de o serie de factori emoţionali, de emulaţie, care determină copilul spre o citire rapidă, citire care este implicit şi o citire silabică.

Dorinţa copiilor de a se afla printre primii care execută ordinul îi determină spre o astfel de citire, care elimină sau micşorează durata primului moment al citirii — unirea sunetelor în silabe la vederea literelor cunoscute.

Pentru a obţine date mai complete în această privinţă, am procedat la unele experimente individuale şi colective (pe grupe mici de elevi).

Am dat — şi într-un caz şi în altul — să se citească două categorii de propoziţii de greutate egală în ceea ce priveşte componenţa fonetică şi grafică :

a) propoziţii fără ordin, b) propoziţii cu ordin. In ambele cazuri li s-a dat elevilor indicaţia de a citi corect.

In cazul citirii propoziţiilor cu ordin rapiditatea citirii a crescut, faţă de citirea propoziţiilor fără ordin, în medie cu 1/3 (în cadrul experimentului colectiv) şi cu mai puţin de 1/4 în cadrul experimentului individual.

Experimentul colectiv făcîndu-se cu grupe mici de elevi (5—7), s-a putut cronometra cu uşurinţă timpul folosit de fiecare elev pînă la ridicarea mîinii, semn că a înţeles ordinul dat şi e gata să-l execute. Controlul citirii conştiente, deci al înţelegerii ordinului, l-am realizat prin interogarea orală „pe şoptite", copilul aflîndu-se la distanţa necesară spre a nu auzi răspunsul dat de colegii săi.

Diferenţa în rapiditatea citirii celor două categorii de propoziţii — legată de prezenţa factorilor emoţionali, de emulaţie — ne înclină să bănuim că provine din eliminarea în bună măsură a citirii *prealabile pe litere* şi *trecerii la citirea directă prin folosirea mai largă a silabelor ca unitate optică de citire.*

In experimentul colectiv nu se poate urmări acest lucru. In cel individual el a apărut însă uneori în mod pregnant.

La întrebarea noastră adresată elevului A. I. „Cum se face că propoziţia ordin ai citit-o mai repede decît cea fără ordin", — el ne-a răspuns : „In citirea propoziţiei ordin n-am citit decît puţintel pe litere".

„Dar de ce" ? Răspunsul : „Ca să fiu primul". Un astfel de răspuns nu este izolat. In practica şcolară, învăţătorii clasei I au multe ocazii de a constata că elevii înainte de a pronunţa cu voce tare cuvintele citite, fac pauze lungi între cuvinte şi uneori în interiorul cuvintelor. Pauzele acestea se datoresc faptului că elevii citesc cuvintele în prealabil în gînd — pe litere — şi apoi le rostesc. Fenomenul e tipic îndeosebi pentru prima parte a perioadei abecedarului şi poate fi observat adeseori în citirea prealabilă literizată „pe şoptite".

In cazul cînd, pe această treaptă de însuşire a cititului, li se cere copiilor să citească mai repede, durata pauzelor se micşorează, dar apar în schimb repetările de silabe şi litere în interiorul cuvintelor sau chiar a cuvintelor.

Citirea pe litere în gînd sau pe şoptite, ca şi repetările au, cum e şi firesc, o influenţă negativă asupra formării cîmpului de citire al elevilor.

Citirea propoziţiilor ordine este menită a sprijini eforturile copilului, de a se desprinde de literă ca unitate de citire; de a-i stimula încrederea

în forţele proprii, încurajîndu-l în sensul că el poate citi formaţiuni optice mai mari, chiar dacă acestea nu coincid întotdeauna cu silaba.

Pentru precizarea silabei ca unitate optică şi în acelaşi timp sonoră, citirea în gînd a propoziţiilor ordine e bine să fie urmată de citirea în cor — după executarea ordinului respectiv.

Citirea în cor consolidează citirea în gînd pe silabe — cînd aceasta s-a realizat în mod just — sau îndrumează şi ajută citirea viitoare, în cazul cînd pentru citirea în gînd copilul s-a servit parţial şi de literizare.

★

Este ştiut faptul că procesul citirii, în perioada abecedarului, se sprijină în multe cazuri pe anticiparea sensului cuvintelor. Înţelegerea sensului cuvintelor se poate realiza pe două căi :

Prima cale constă în perceperea de către copil a întregii structuri grafice — pe baza procesului de analiză şi sinteză.

A doua cale constă în perceperea numai a unei părţi a structurii grafice a cuvîntului.

Înţelegerea sensului în cazul de faţă se realizează datorită legăturilor temporare anterioare între elementele fonetice ale cuvintelor şi în acelaşi timp pe baza sensului integral al propoziţiei.

Realizarea acestei sinteze sonore, la rîndul ei, se face în mod diferit în funcţie de experienţa personală a copiilor. Dacă cuvîntul ce urmează a fi citit, a mai fost citit în prealabil de copil, anticiparea cuvîntului se produce uneori chiar de la citirea primei silabe a acestuia. Anticiparea sensului cuvîntului este ajutată cînd se citesc propoziţii îndeosebi de înţelegerea clară a legăturilor de sens între cuvintele propoziţiei.

Dacă cuvîntul citit pe bază de anticipare se află la sfîrşitul propoziţiei, sezisarea înţelesului e posibil să se realizeze prin simpla percepere vizuală a primei litere a cuvîntului.

Cele spuse despre anticiparea cuvintelor în procesul citirii ne obligă să considerăm că anticiparea prezintă o activitate pozitivă a copilului şi, în fond, acest fapt există. Anticiparea, cînd este corectă, denotă gradul de pătrundere a conţinutului de idei exprimat de text, înţelegerea sensului ideii exprimată prin propoziţie sau frază.

Din punctul de vedere al tehnicii citirii, al formării deprinderii citirii, anticiparea are însă şi un aspect negativ. Aceasta constă în faptul că sinteza sonoră nerealizîndu-se ca un efect al întregii structuri grafice, lipseşte procesul citirii pe această treaptă de ceea ce constituie însăşi esenţa lui : unirea sunetelor în silabe şi a silabelor în cuvinte la vederea literelor cunoscute. Alunecarea spre anticipare în procesul citirii — ca şi abuzul de anticipare — sînt încurajate uneori datorită faptului că citirea pe bază de anticipare duce la rapiditatea citirii şi contribuie la expresivitatea ei. Aceste două calităţi ale citirii, în cazul de faţă nu sînt de natură a îmbunătăţi indiciul citirii corecte, ci dimpotrivă de a-l scădea.

Nu odată copiii, în cazul stimulării anticipării, citesc pe ghicite. Sintezele sonore ale cuvintelor cuprinse parţial în cîmpul optic al citirii, fiind lipsite de perceperea vizuală integrală, constituie o frînă în procesul formării deprinderii citirii corecte.

★

Legătura dintre citire şi scriere în vederea formării cîmpului de citire al elevilor. Între procesul citirii şi cel al scrierii există o strînsă legătură. Copiii în perioada Abecedarului desfăşoară o serie de activităţi care reflectă şi consolidează această legătură.

Primele exerciţii de scriere a literelor de mînă, a cuvintelor şi propoziţiilor se realizează pe baza citirii lor prealabile, iar pentru cuvinte şi propoziţii — pe baza analizei fonetice şi grafice pînă la silabă şi uneori pînă la sunet, respectiv literă. În felul acesta, procesul scrierii este despovărat de atenţia ce trebuie dată înţelegerii sensului celor scrise, sens pe care copiii îl cunosc dinainte şi nu în timpul scrierii propriu-zise.

De la copierea unor cuvinte şi propoziţii, scrise cu litere de mînă, se trece la o etapă superioară, anume aceea a transpunerii textului scris cu caractere de tipar în text cu litere de mînă. În faţa copiilor apare de data aceasta o nouă dificultate, anume aceea de a transforma structuri grafice cu litere de tipar în structuri grafice cu litere de mînă. În acest caz e necesar ca atenţia şi gîndirea copilului să se îndrepte în primul rînd asupra componenţei grafice a fiecărei litere şi a cuvintelor în întregime. De aci importanţa citirii prealabile, a cunoaşterii temeinice de către elevi a componenţei sonore şi grafice a textului de tipar ce urmează să fie scris cu litere de mînă.

Legătura dintre citire şi scriere mai sus menţionată se realizează şi prin aceea că, după scriere, li se cere copiilor să citească ceea ce au scris. Procedîndu-se în felul acesta, cadrele didactice înclină să vadă între citire şi scriere raporturi reciproce pozitive. Şi în adevăr, scrierea sub diversele ei forme menţionate contribuie la consolidarea citirii şi invers, citirea, ca şi analiza prealabilă a cuvintelor şi propoziţiilor ce urmează a fi scrise, contribuie în general la realizarea scrierii corecte.

Din punctul de vedere al problemei care ne interesează — aceea a formării cîmpului de citire al elevilor — legătura dintre citire şi scriere prezintă şi unele aspecte negative.

Procesul citirii necesită numai recunoaşterea literelor, unirea sunetelor respective în silabe etc. şi înţelegerea sensului cuvîntului sau propoziţiei. Procesul scrierii este mai complex. Copilul trebuie nu numai să recunoască literele, ci să le şi reproducă. Semnele grafice ce urmează a fi reproduse, în cazul scrierii textului de mînă, trebuie unite între ele în conformitate cu cerinţele modelului. Deşi copilul cunoaşte fiecare semn grafic în parte, de multe ori el nu cunoaşte felul variat în care se leagă între ele semnele grafice. Toate acestea îl determină pe copil ca în procesul copierii textului de mînă să-şi îndrepte atenţia nu numai asupra particularităţilor grafice ale fiecărei litere ci îndeosebi asupra felului cum se realizează legătura dintre litere. Scrierea cuprinde, în acest caz, două momente: primul, care constă în reproducerea propriu-zisă a fiecărui semn grafic, cunoscut anterior, şi al doilea, în realizarea legăturii dintre diversele semne grafice, legături care de multe ori trebuie însuşite în însuşi procesul scrierii.

Prezenţa acestor două momente în procesul copierii textului de mînă influenţează negativ asupra formării cîmpului de citire al elevului. Pentru realizarea unei scrieri corecte conform modelului, copilul trebuie să perceapă vizual fiecare semn grafic şi legătura lui cu semnul următor.

Considerînd că procesul scrierii textului de mînă include în sine şi actul citirii, citirea cuvintelor se face literizînd. In procesul scrierii, în cazul de faţă, unitatea optică de citire este litera: cîmpul de citire al copilului în procesul scrierii nu este silaba, ci litera.

In experimentele făcute de noi cu grupe de copii, cărora le-am dat să copieze cuvinte şi propoziţii izolate, influenţa negativă a scrierii pentru procesul citirii a apărut în mod evident.

Am dat copiilor să copieze propoziţii scrise cu litere de mînă pe liniatura specială treptei corespunzătoare de dezvoltare a scrierii. Propoziţiile au fost în prealabil citite şi analizate pînă la silabă. Li s-a dat indicaţia de a scrie corect.

Pentru scrierea, de pildă, a unei propoziţii alcătuite din cinci cuvinte (9 silabe — 21 litere), media folosirii textului pentru copiere (numărul mediu al fixărilor vizuale) a fost de 24, deci mai mult decît însăşi numărul literelor.

Am reluat experimentul, dînd copiilor să transpună — să copieze cu litere de mînă texte de tipar, cu structuri grafice şi fonetice de aceeaşi greutate. Influenţa negativă a scrierii asupra procesului citirii a scăzut în medie cu 75%.

Numele elevilor	Numărul fixărilor pt. copierea textului de mînă	Timpul (în secunde)	Numărul fixărilor pentru transpunere	Timpul (în secunde)
T. G.	23	182	8	121
V. A.	25	191	6	130
I. D.	29	210	8	127
A. V.	22	166	6	111
N. T.	26	184	7	122
G. H.	19	151	5	98
I. G.	22	173	5	105
N. D.	25	193	7	131
D. V.	26	187	7	124
D. E.	26	172	11	127
C. B.	22	143	6	109
I. D.	23	159	5	128
S. C.	26	183	7	138
O. D.	22	151	10	90

După cum se observă în tablou, există o corelaţie pozitivă şi între numărul de fixări şi durata celor două feluri de scrieri.

Diferența între timpul folosit în procesul scrierii textului de mînă și cel pentru transpunere nu mai păstrează același raport (1/3), ci e mai mic; totuși, el există și acest fapt nu trebuie neglijat.

Explicația acestei deosebiri de raport constă în faptul că în procesul transpunerii — pe treapta abecedarului — copilul are nevoie de mai mult timp pentru a-și reaminti semnele grafice și felul cum acestea se leagă între ele.

Ceea ce e dat în primul caz, trebuie adeseori căutat în al doilea. Concluzia care s-ar desprinde din cea de-a doua formă de scriere — pe bază de transpunere — și anume că procesul formării cîmpului de citire este ajutat, apare în mod evident.

Privită în mod izolat — adică legată numai de procesul citirii, — transpunerea constituie o formă de activitate care ar trebui să domine în perioada Abecedarului.

Urmărind însă și calitatea scrisului copiilor— pe linia legăturii reciproce dintre citire și scriere — rezultatele obținute sînt în defavoarea transpunerii. Scrisul pe bază de copiere prezintă mult mai puține erori decît cel pe bază de transpunere. Totalul greșelilor în scriere, referindu-ne numai la două categorii de greșeli: a) forma literelor (dimensiunea, înclinarea, scrierea gros-subțire etc.), b) legarea literelor în cuvinte — prezintă următorul raport:

Pentru scrierea pe bază de copiere: a) greșeli de formă — 8; b) greșeli de legătură între litere — 10. Pentru scrierea pe bază de transpunere: a) greșeli de formă a literelor — 25; b) greșeli de legătură — 23.

După cum se observă, procentul de greșeli în cazul transpunerii a crescut în cifre rotunde de peste trei ori în ceea ce privește forma literelor și de peste două ori în ceea ce privește legătura dintre litere.

Acest rezultat ne arată că abuzul de copiere pe bază de transpunere influențează negativ asupra calității scrierii, deși are influență pozitivă în ceea ce privește procesul citirii, respectiv asupra formării și dezvoltării cîmpului de citire.

Am continuat experimentul urmărind cum citesc elevii ceea ce au scris, atît pe bază de copiere, cît și pe bază de transpunere. Pentru a evita memorizarea celor scrise, în cazul de față s-au dat elevilor, mici texte închegate de greutate egală.

Cititul pe bază de copiere a textului de mînă a dat indici mai superiori celui pe bază de transpunere. Explicația este simplă. Calitatea superioară a corectitudinii scrierii pe baza copierii textului de mînă, a dat copiilor posibilitatea să unească cu mai multă ușurință sunetele în silabe și silabele în cuvinte la vederea literelor cunoscute; de asemenea să lege cuvintele propoziției între ele, spre a realiza o citire cu intonația corespunzătoare sensului celor citite.

Din cele arătate pînă aici cu privire la legătura dintre citire și scriere, se desprinde concluzia că pentru formarea cîmpului de citire al elevilor în perioada abecedarului, atenția învățătorilor trebuie îndreptată nu numai asupra activităților metodice care privesc pregătirea și realizarea citirii ci și asupra scrierii copiilor care și ea influențează pozitiv sau negativ în funcție de felul cum aceasta este pregătită și îndrumată.

Trebuie deci să se facă mai multe exerciţii de citire pe baza textelor scrise de mînă, întrucît formarea deprinderii citirii textului de mînă influenţează pozitiv şi asupra citirii textului de tipar.

1. Este necesar ca în realizarea exerciţiilor de scriere să se ţină seama de felul scrierii : pe bază de copiere a textului de mînă sau de tipar. Pentru copierea textului de mînă sînt necesare exerciţii prealabile de analiză grafică a cuvintelor, insistîndu-se îndeosebi asupra faptului cum se leagă literele între ele şi apoi să se treacă la copierea textului.

2. Pentru copierea primelor texte de tipar (transpunere) sînt necesare exerciţii de scriere prealabilă a aceluiaşi text cu litere de mînă ; pentru textele următoare să se arate demonstrativ la tablă cum se îmbină literele în cuvînt, cum se realizează legăturile între diverse litere, legături pe care elevii nu şi le-au însuşit în procesul copierii textului de mînă.

Problema legării literelor în cuvinte în procesul copierii cuvintelor şi propoziţiilor scrise cu litere de tipar este o problemă deosebit de importantă căreia în îndrumările metodice existente nu i s-a dat atenţia cuvenită.

Acelaşi lucru îl putem spune şi în ceea ce priveşte felul cum este alcătuit Abecedarul. În practica şcolară se dau elevilor sarcini de copiere a textelor de tipar fără ca în prealabil să se studieze temeinic ce cunoştinţe posedă elevii din experienţele anterioare de copiere a textelor de mînă. Să ne referim la abecedar :

In abecedar din acest punct de vedere după părerea noastră se fac două greşeli :

a) Prima, cu privire la insuficienta legătură a literelor noi învăţate cu altele în timp util (ex. : literele „h", p, d etc.).

b) A doua, cu privire la felul cum este valorificat spaţiul, cu liniatura specială pentru scriere.

Cu privire la felul cum este folosit spaţiul cu liniatură specială : multe pagini din abecedar cuprind rînduri întregi cu o singură literă de mînă (ex. litera „t", „p", „s" (de mînă) etc). Dacă s-ar renunţa la completarea unor asemenea rînduri numai cu litere de mînă şi s-ar trece în locul unora din ele cuvinte scurte în care litera nouă să se îmbine cu alte litere, copiii ar avea posibilitatea să-şi însuşească şi consolideze cu mai multă uşurinţă îmbinarea literelor în cuvînt, fapt care ar influenţa pozitiv aşa cum s-a arătat şi asupra procesului transpunerii şi implicit asupra formării cîmpului de citire al elevului.

CUM AM DEZVOLTAT LIMBAJUL ELEVILOR CU AJUTORUL LUCRĂRILOR SCRISE

ION STAN
Profesor Cluj

Procesul de formare și dezvoltare a limbajului viitorilor cetățeni începe în școala elementară și continuă de-a lungul întregii perioade de școlarizare. Dezvoltarea limbajului se realizează pe căi multiple, de aceea noi, profesorii de limba romînă, sîntem datori să le folosim pe toate pentru atingerea acestui scop.

Ca profesor de limba romînă, la anul II de la o școală profesională din Cluj, am avut de luptat cu mari lipsuri în vorbirea elevilor. Pentru înlăturarea acestor lipsuri trebuia să găsesc căi noi, care, alături de cele obișnuite (lectura, studiul, reproducerea orală și analiza textelor literare) să contribuie la formarea unor deprinderi trainice de exprimare corectă și expresivă.

Studiind experiența școlii sovietice și mai ales a prof. sovietic Krotov, am ajuns la concluzia că un mijloc deosebit de eficace pentru formarea și dezvoltarea limbajului elevilor sînt lucrările scrise cu caracter creator. Aplicînd însă această experiență în condițiile învățămîntului nostru, am constatat că în organizarea și îndrumarea procesului de formare și dezvoltare a limbajului elevilor, profesorul are și trebuie să aibă rolul hotărîtor, căci de felul cum mi-am organizat munca și mi-am executat planul a depins trecerea de la vorbirea sărăcăcioasă, inexpresivă, lipsită de conținut a celor mai mulți dintre elevii mei, la o exprimare cu un vocabular mai bogat, mai personală, mai literară, mai curgătoare și mai vie. Am constatat de asemenea că pentru atragerea elevilor în această muncă este necesară din partea profesorului și o oarecare pricepere în alegerea temelor și a metodelor de predare. De aceea, întotdeauna m-am străduit să aleg teme interesante, atrăgătoare, la nivelul înțelegerii elevilor, deoarece mi-am dat seama că aceștia scriu cu drag numai despre acele teme care-i atrag, pe care le înțeleg și care prin conținut le sînt apropiate. In același timp, am căutat să folosesc și să pun la îndemîna elevilor texte cu vocabular mai bogat și cu o exprimare mai aleasă, care să le influențeze propria lor vorbire.

Din practica mea de ani de zile am ajuns la concluzia că lucrările scrise cu caracter creator nu se aleg la întîmplare; dimpotrivă, temele acestora se stabilesc cu grijă după anumite criterii și se efectuează într-o anumită succesiune, ceea ce le conferă caracterul unui adevărat sistem. Pentru stabilirea justă a sistemului de teme, a trebuit să determin mai întîi nivelul de dezvoltare al limbajului elevilor din anul II, al școlii profesionale amintite. In anul II aveam 26 de elevi: dintre

aceştia 19 erau absolvenţi a patru clase elementare, 5 absolvenţi a cinci clase elementare şi numai doi cu şase clase elementare. Cei 24 absolvenţi a patru şi cinci clase elementare rupseseră orice legătură cu cartea timp de doi-trei ani, pînă cînd intraseră în şcoala profesională. Limbajul lor extrem de sărac se reducea doar la termenii necesari denumirii noţiunilor curente şi era aproape complet lipsit de termeni abstracţi. Dar nici sub raport calitativ situaţia nu se prezenta mai bine, deoarece limbajul lor era îmbîcsit de un număr covîrşitor de regionalisme. Trebuie să adaug că, în afară de cele de mai sus, elevii din anul II al şcolii profesionale nu puteau folosi cuvintele decît în înţelesul lor propriu, foarte rar în înţelesurile derivate şi aproape niciodată în înţeles figurat. Din cauza sărăciei lexicului şi a neputinţei de a folosi din plin toate resursele limbajului, exprimarea acestor elevi era şablon, monotonă, lipsită de conţinut, iar expunerea era de multe ori inconsecventă şi contradictorie.

Pe lîngă alte metode, am căutat să dezvolt limbajul elevilor şi cu ajutorul unui sistem de patru teme scrise, fiecare din ele urmînd să fie dezvoltată prin mai multe lecţii. Acest sistem a constat din o temă pregătitoare (A. Compoziţie după tablou), două teme ajutătoare (B. Cum se face un rezumat şi C. Reconstituirea cuvîntului artistic) şi o temă de creaţie propriu-zisă (D). Desigur, conţinutul şi numărul temelor au fost determinate în primul rînd de nivelul clasei. Stabilind pentru anul II al şcolii profesionale temele de mai sus, am luat ca punct de plecare experienţa personală a elevilor dobîndită fie pe calea trăirii nemijlocite, fie pe calea observării directe a unor obiecte sau fenomene concrete, deoarece mi-am dat seama că dîndu-le posibilitatea să-şi valorifice cunoştinţele, elevii se antrenează mai uşor în munca de creaţie şi capătă încredere în forţele lor. Totodată, pentru ca lecţiile destinate executării temelor să nu lase impresia că sînt improvizate, sau rupte de restul materialului, am căutat să le integrez organic în sistemul general de lecţii, iar între ele să nu las intervale prea mari, deoarece elevii ar fi pierdut continuitatea, iar rezultatele ar fi fost mai slabe.

Am adoptat, în cazul anului respectiv, sistemul de mai sus, pentru că fiind alcătuit numai din patru teme strîns legate între ele prin scopul urmărit, aveam posibilitatea, dacă constatam că rezultatele obţinute nu sînt destul de satisfăcătoare, să-l reiau fie în întregime, fie numai unele din verigile sale. Un număr mai mare de teme nu mi-ar fi îngăduit să insist mai mult asupra celor dificile, iar un număr prea mic de teme n-ar fi corespuns nivelului clasei. In acelaşi timp, asigurînd creşterea gradată a complexităţii diferitelor verigi, ordinea de succesiune a temelor mă obliga să-mi organizez munca în aşa fel, încît dificultăţile pe care elevii trebuiau să le învingă să crească treptat, pe măsură ce ne-am fi apropiat de tema finală.

De asemenea, prin sistemul de mai sus asiguram îmbogăţirea limbajului elevilor cu noţiuni ale limbii literare folosite de marii noştri creatori, contribuind prin aceasta la dezvoltarea lor multilaterală (intelectuală şi estetică).

Să vedem însă cum s-a desfăşurat munca de efectuare a acestor teme.

A. Compoziția după tablou (4—5 ore)

O condiție esențială pentru succesul oricărei compoziții este, în general, alegerea justă a subiectului. La alegerea acestuia am avut în vedere următoarele:

1. să fie strîns legat de experiența de viață a elevilor, deoarece punîndu-li-se la îndemînă o serie de elemente li se ușurează munca de creație;

2. să fie accesibil înțelegerii elevilor, adică aceștia să înțeleagă și să-și însușească pe deplin conținutul noțional și efectiv utilizat în compoziție, și

3. să fie la nivelul puterii de creație a elevilor, deoarece subiectele grele, care-i depășesc, îi descurajează și le frînează elanul creator.

Din cele spuse mai sus, rezultă că subiectul compoziției după tablou trebuie ales în așa fel, încît să asigure participarea tuturor sau, în orice caz, a marii majorități a elevilor. Pentru aceasta, se recomandă mai ales subiecte legate de fenomene din natură („Furtuna", „O zi de vară" etc.), de ocupațiile sau preocupările lor („La turnătorie", „În atelierul de radiofonie" etc.), de ocupațiile părinților lor („Secerișul", „La furnale" etc.), sau din mediul înconjurător („La pădure", „La pescuit" etc.). Asemenea subiecte sînt, în cea mai mare parte, cunoscute direct de elevi, fapt care le ușurează munca.

Pornind de la considerentul că elevii anului II al școlii profesionale erau turnători, am fixat pentru compoziție după tablou subiectul „La turnătorie". Prin aceasta am dat elevilor posibilitatea să folosească materialul brut pe care li-l furniza experiența proprie.

Compoziția după tablou am realizat-o în două etape:

I. Pregătirea și redactarea lucrării (3 ore).

II. Verificarea și aprecierea lucrărilor. Analiza și corectarea greșelilor (1 oră).

Să analizăm fiecare etapă în parte.

1. Pregătirea și redactarea lucrării (3 ore)

Elaborarea formelor specifice de activitate în cadrul cărora aveam să fac pregătirea compoziției, ridica trei probleme de rezolvarea cărora depindeau atît succesul lucrării, cît și realizarea scopului fixat. Prima problemă se referea la modul practic în care urma să se realizeze pregătirea elevilor pentru efectuarea lucrării. Era oare suficient să prezint elevilor tabloul respectiv și să fac în colectiv analiza conținutului său pentru ca aceștia să facă lucrări reușite?

Aveam impresia că, procedînd în felul acesta, nu obțineam rezultate deosebite. De aceea, trebuia să descopăr o nouă formă de organizare a activității colectivului de elevi, ca să-i atrag în muncă și să-i oblig să valorifice atît materialul însușit anterior cît și materialul nou pe care li-l puneam eu la dispoziție.

Cea de-a doua problemă se referea la organizarea practică a procesului de îmbogățire a limbajului elevilor, pentru că nu era suficient ca elevii să descrie un tablou, ci se mai cerea ca ei să-l descrie plastic, viu

şi colorat. Dar pentru acestea ei trebuiau să dispună de materialul lingvistic necesar. De aceea, se impunea să găsesc şi forma de activitate corespunzătoare acestui scop.

Ultima problemă se referea la modul în care trebuia să îndrumez elevii să se orienteze în tehnica lucrării şi să învingă unele dificultăţi inerente. In organizarea pregătirii trebuia deci să ţin seama şi de acest fapt.

Fiecare din problemele de mai sus reprezenta un aspect al muncii de pregătire a compoziţiei. De aceea mi-am propus ca în timpul acestei etape să urmăresc :

1. Actualizarea, prin povestiri făcute de elevi, a cunoştinţelor şi impresiilor lor anterioare legate de subiectul compoziţiei ;

2. Îmbogăţirea acestui prim fond, de altfel foarte sărac, prin lectura unor texte literare, care tratau un subiect asemănător ;

3. Îmbogăţirea limbajului elevilor prin însuşirea unor expresii din textele citite mai bogate în imagini ;

4. Studierea materialului stilistic şi gramatical necesar redactării lucrării.

In funcţie de aceste sarcini am planificat materialul, ţinînd seamă şi de faptul că el trebuie astfel repartizat şi activitatea colectivului de elevi în aşa fel organizată, încît fiecare lecţie să le îmbogăţească vocabularul, să le dezvolte posibilităţile de exprimare şi să deştepte în ei năzuinţe spre o formă artistică, bogată în imagini. Iată de ce am socotit că e bine să împart materialul pentru compoziţia „La turnătorie" în trei lecţii :

a. Lecţia întîi

1. Povestiri orale ale elevilor în legătură cu atelierul lor.

2. Lectura şi analiza ideologică a trei texte literare cu conţinut apropiat de cel al tabloului („La turnătorie" de Al. Jar, „Dragostea pentru atelier" de N. Ostrovski şi „Un schimb de experienţă" de Chrisante).

3. Analiza mijloacelor stilistice folosite de cei trei scriitori.

4. Tema pentru acasă.

In această lecţie cu caracter introductiv, pe lîngă familiarizarea elevilor cu subiectul compoziţiei şi evocarea tuturor impresiilor, am urmărit, prin compararea povestirilor lor, cu textele citite şi analizate, ca elevii să-şi dea seama ce importanţă are folosirea unui limbaj bogat în imagini, atunci cînd descriem un lucru sau eveniment.

In cadrul primului punct din lecţie, prin întrebări bine alese, am orientat atenţia elevilor asupra acelor aspecte şi detalii ale activităţii din atelier care trebuiau folosite în compoziţie.

Cînd am analizat mijloacele stilistice folosite de cei trei scriitori am scos în evidenţă şi am lămurit sensul celor mai bogate expresii în imagini şi am insistat ca elevii să le asimileze în mod creator. In acest scop, cînd am dat temele pentru acasă am îndrumat elevii să alcătuiască propoziţii şi fraze în care să apară cele mai sugestive expresii folosite de scriitori.

b. Lecţia a doua

1. Prezentarea tabloului „In atelier" şi descrierea lui.
2. Stabilirea mijloacelor stilistice şi a materialului gramatical care ar urma să fie utilizat în compoziţie.
3. Tema pentru acasă.

Lecţia aceasta este deosebit de importantă, deoarece acum se pun la îndemîna elevilor elementele necesare compoziţiei, le dă putinţa să folosească, într-o măsură oarecare, materialul lingvistic însuşit în lecţia anterioară, dar mai ales pentru că fac exerciţii de stilistică.

Pe baza unor întrebări corect formulate, am ajutat elevii să descopere şi să exprime cît mai plastic şi mai viu însuşirile cele mai caracteristice ale obiectelor sau noţiunilor pomenite în compoziţie, să stabilească expresiile sinonime şi să le reţină pe cele mai pline de miez. La formularea întrebărilor am avut grijă:

— să fie clare şi concise;
— să fie pe înţelesul elevilor;
— să nu se preteze la mai multe răspunsuri;
— să nu sugereze răspunsul şi nici să comporte răspunsuri monosilabice.

In ultima parte a lecţiei am stabilit cu elevii cam ce propoziţii şi fraze ar putea fi întrebuinţate în compoziţie. Pentru consolidarea materialului prelucrat am dat teme în care elevii trebuiau să redea cît mai plastic însuşirile unor obiecte sau fiinţe.

Dacă pregătirea propriu-zisă a compoziţiei se face în trei ore şi nu în două, cum am făcut-o eu, materialul expus mai sus se va repartiza în două ore: în prima oră se va face conversaţie după tablou, iar în a doua se va studia materialul lexico-stilistic şi gramatical.

c. Lecţia a treia

1. Alcătuirea în colectiv a planului de compoziţie.
2. Povestire orală după planul alcătuit.
3. Indicaţii finale.
4. Redactarea rezumatului.

In această lecţie am ajutat elevii să aranjeze materialul într-o anumită ordine, le-am împrospătat ideile şi materialul lingvistic studiat şi le-am atras atenţia asupra unor eventuale dificultăţi. Am trecut apoi la redactarea compoziţiei. Mi-am planificat în aşa fel timpul încît pentru redactare să rămînă disponibile cel puţin 25—30 minute. In timpul redactării compoziţiei am căutat să ajut elevii mai slabi, avînd însă grijă să nu deranjez restul clasei.

II. Verificarea şi aprecierea lucrărilor. Analiza şi corectarea greşelilor (1 oră)

Operaţia de verificare şi apreciere a lucrărilor trebuie făcută cu mult simţ de răspundere, deoarece arătîndu-le elevilor părţile pozitive şi lipsurile şi apreciindu-le just munca, le menţinem treaz interesul şi îi stimulăm în eforturile lor. In acelaşi timp însă, verificarea lucrărilor ne ajută şi nouă, profesorilor, să vedem ce lipsuri mai există în vorbirea acestora şi să luăm măsurile corespunzătoare pentru lichidarea lor.

Atît verificarea, cît şi aprecierea lucrărilor se fac în funcţie de scopul temei: îmbogăţirea limbajului şi perfecţionarea mijloacelor de expresie ale elevilor. De aceea, la verificarea şi aprecierea compoziţiilor cu tema „La turnătorie", am ţinut seama de următoarele criterii (valabile de altfel pentru oricare temă cu caracter creator):

— dacă şi în ce măsură s-a îmbogăţit vocabularul elevilor, nu numai sub raport statistic, ci şi sub cel al utilizării lui corecte şi figurate;

— dacă elevii pot expune în mod coerent şi logic un anumit conţinut noţional şi afectiv;

— dacă aceştia respectă regulile elementare de topică;

— dacă expunerea este vioaie şi variată, şi

— dacă elevii posedă deprinderea de a folosi corect semnele de punctuaţie pentru redarea corectă a gîndirii lor.

Ar putea să surprindă faptul că n-am menţionat mai sus şi criteriul ortografic, deşi este ştiut că scrierea ortografică este tot atît de importantă ca şi exprimarea corectă şi expresivă. Dar faptul nu este întîmplător: dacă scopul principal al temei este cel amintit în aliniatul al doilea, spre deosebire de lucrările după dictare, la a căror verificare şi apreciere acesta va fi criteriul fundamental. Aceasta nu înseamnă însă că n-am ţinut seama şi de greşelile ortografice.

Verificarea şi aprecierea lucrărilor n-am făcut-o în clasă; după ce elevii au terminat compoziţia, am strîns toate lucrările şi le-am luat acasă, unde, în timpul liber, le-am verificat şi notat, desigur după criteriile de mai sus.

Dacă operaţia în sine nu poate constitui subiectul unei lecţii, ea făcîndu-se independent şi în afară de clasă, în schimb e necesar să se consacre o lecţie specială comunicării rezultatelor şi analizei şi corectării greşelilor. Întrucît organizarea unei asemenea lecţii e destul de dificilă, voi căuta, în cele ce urmează, să arăt cum am alcătuit planul acestei lecţii şi cum am procedat la realizarea lui, mai ales că, după părerea mea, mecanismul poate fi folosit, cu adaptările de rigoare, la orice lecţie de analiză a lucrărilor scrise cu caracter creator.

După ce am verificat şi notat compoziţiile elevilor, acasă, am trecut la întocmirea planului lecţiei de critică a lucrărilor. Aici însă m-am izbit de o mare greutate: ce anume trebuie să cuprindă lecţia, cum trebuie să procedez şi ce trebuie să am în vedere pentru ca ea să-şi atingă scopul. În primul rînd, era necesar să stabilesc conţinutul lecţiei, problemele ei fundamentale şi, în al doilea rînd, metodica corespunzătoare, ţinînd seama atît de scopul temei, cît şi de unii factori importanţi ca: nivelul de înţelegere al elevilor, timpul disponibil ş. a.

În funcţie de aceşti factori, am stabilit următoarele probleme de bază ale lecţiei:

— analiza părţilor pozitive ale lucrărilor în scopul stimulării elevilor;

— analiza şi corectarea greşelilor tipice, în scopul eliminării lor şi

— stabilirea unor teme pentru acasă, în scopul consolidării cunoştinţelor şi al formării unor deprinderi trainice.

În prima parte a planului de lecţie am consemnat părţile bune ale lucrărilor, indicînd şi numele cîtorva elevi care le-au realizat, precum şi unele exemple mai concludente extrase din lucrările lor. Care sînt însă

aceste părţi bune şi, practic, sub ce formă se pot consemna în planul de lecţie? În ceea ce mă priveşte, am socotit că principalele părţi pozitive ale lucrărilor făcute de elevi cu tema „La turnătorie", pe care le puteam trece în planul de lecţie, sînt următoarele:

1. Expunerea închegată şi vioaie a materialului.
2. Folosirea corectă a lexicului de specialitate.
3. Utilizarea corectă a unor expresii sau construcţii de frază.

În plan le-am înserat sub forma schemei următoare:

Denumirea părţilor pozitive	Numele elevilor în ale căror lucrări se întîlnesc	Exemple
1. Expunerea închegată şi vioaie.	M. T.	Nici n-ai intrat bine pe poarta uzinei şi parcă simţi plutind în aer praful înecăcios de la turnătorie. Fumul furnalelor se încolăceşte în văzduh ca un balaur greoi şi întunecat.
2. Folosirea corectă a lexicului de specialitate.	C. I.	Fisură, bulă de aer
3. Utilizarea corectă a unor expresii sau construcţii de frază.	C. I. M. T.	Razele aurii ale soarelui mîngîiau drăgăstos trupul încordat al turnătorului. Şi forma înghiţea cu lăcomie porţia ei de fontă topită.

După terminarea schemei am socotit că e bine să consemnez în planul meu, sub formă statistică, şi rezultatele generale ale clasei, în felul următor:

1. Lucrări cu nota 5 = 4 adică 16%
2. Lucrări cu nota 4 = 9 adică 35%
3. Lucrări cu nota 3 = 10 adică 38%
4. Lucrări cu nota 2 = 3 adică 11%

Prin aceasta, le-am dat elevilor posibilitatea să aprecieze ei înşişi nivelul general al clasei; în acelaşi timp însă, şi eu mi-am dat seama că trebuie să intensific munca de îmbogăţire a limbajului elevilor.

Dacă m-aş fi ocupat numai de părţile negative ale lucrărilor, elevii ar fi putut trage concluzia că eforturile lor au fost zadarnice, şi-ar fi pierdut încrederea în forţele lor şi nu s-ar mai fi interesat de muncă.

În partea a doua, care constituie de fapt sîmburele lecţiei am întocmit clasificarea greşelilor tipice de compoziţie şi lexico-stilistice, pentru a le analiza şi corecta cu colectivul clasei. Am împărţit aceste greşeli în două grupe mari: greşeli de compoziţie şi greşeli de stil, fiecare grupă avînd la rîndul ei mai multe subdiviziuni.

Clasificarea acestor greşeli am făcut-o după schema de mai jos:

Caracterul greşelilor	Denumirea lor	Numele elevilor	Exemple
Greşeli de compoziţie	Lipsă de continuitate în expunere	F. P. G. I. S. N.	Întîi efectuau turnarea şi numai după aceea pregăteau formele pentru turnare.
	Nerespectarea topicei	M. I. S. N. ş. a.	1. Cu grijă muncitorii lichidului turnau în forme. 2. Rămase cu aţintită privirea asupra calei.
	Despărţirea părţilor de propoziţie de acelaşi fel prin punct	S. V. F. P. ş. a.	1. Respir cu plăcere aerul curat. Şi înviorător. 2. În secţia noastră avem numai muncitori harnici. Şi stăpîni pe meseria lor.
Greşeli lexico-stilistice	Folosirea greşită a lexicului	N. L. S. V.	1. Metalul topit răspîndea o dogoare foarte fierbinte. 2. La început nu puteai vărsa fonta în formă.
	Folosirea repetată a aceloraşi cuvinte sau expresii	J. I. S. N.	Dimineaţa muncitorii vin la lucru. Muncitorii vin hotăriţi să facă treabă bună. După ce au intrat în secţie, muncitorii se apucă de lucru.
	Folosirea unor elemente neliterare	G. M. J. I. S. N. F. P. etc.	*cură* în loc de *curge* *pleu* în loc de *tablă* *lucră* în loc de *lucrează* *căput* în loc de *haină* etc.

Întocmind clasificarea greşelilor tipice în felul acesta, am urmărit, prin corectarea acestora în colectiv, să ajut elevilor să le evite, folosind numai formele corecte. În acelaşi timp, pe baza acestei scheme am putut elabora conţinutul temelor pentru acasă.

Sub schemă mi-am notat numele a trei elevi ale căror lucrări urma să le citesc în faţa clasei. Lucrările erau de valori diferite: aceea a lui M. T., era cea mai reuşită, cea a lui M. I. era mijlocie, pe cînd a lui S. N. era cea mai slabă. Citind în faţa elevilor aceste lucrări şi punîndu-i să le judece şi să le aprecieze pe baza celor discutate, contribuiam la dezvoltarea lor intelectuală şi la educarea lor estetică.

În partea a treia a planului am notat temele pentru acasă, pe care am căutat să le întocmesc în aşa fel, încît să contribuie şi ele la dezvol-

tarea limbajului elevilor și la formarea unor deprinderi trainice de exprimare corectă, prin consolidarea și valorificarea exercițiilor de limbă.

Pentru ca temele pentru acasă să-și atingă cu adevărat scopul, se cerea, în primul rînd, ca fiecare exercițiu dat să contribuie la lichidarea unei anumite greșeli din clasificare. De aceea, am căutat ca fiecare exercițiu să cuprindă o singură problemă, căci altfel s-ar fi produs confuzii în mintea elevilor. Tot pentru a veni în sprijinul elevilor, am căutat ca fiecare exercițiu să fie precedat de indicații clare, precise și categorice în privința temelor legate de scrierea corectă (de ex.: *„Explicați oral deosebirea de înțeles dintre cuvintele și expresiile de mai jos"* sau *„Refaceți propozițiile de mai jos în așa fel, încît fiecare din ele să înceapă altfel"* etc.). Claritatea și precizia formulării temelor ajută elevilor să vadă ce au de făcut, iar caracterul categoric îi îndeamnă la executare.

In același timp m-am străduit ca temele pentru acasă să aibă un volum potrivit, pentru a nu răpi prea mult din timpul destinat pregătirii și pentru alte obiecte de învățămînt.

De asemenea, am căutat ca aceste exerciții să nu fie nici prea grele, dar nici prea ușoare, căci dacă un exercițiu e prea greu poate descuraja pe elevi, iar unul prea ușor îi face să privească rezolvarea lui cu prea mare ușurință, ceea ce ar fi în detrimentul calității pregătirii lor. Adaug că tematica exercițiilor poate fi legată de subiectul compoziției, dar poate fi și liberă.

După ce am întocmit exercițiile, le-am grupat pe două fișe, potrivit diferitelor tipuri de greșeli lexico-stilistice și de compoziție, pentru că la o parte dintre elevi erau mai frecvente greșelile lexico-stilistice, iar la alta cele de compoziție. De aceea, am căutat ca într-o fișă (fișa nr. 1) să fie mai multe exerciții stilistice, iar în cealaltă (fișa nr. 2) mai multe exerciții pentru prevenirea greșelilor de compoziție.

In general, o fișă cuprinde 2—3 exerciții, dintre care 1—2 exerciții de bază și unul accesoriu. Exercițiile de bază tind la lichidarea greșelilor tipice cele mai frecvente, pe cînd cel accesoriu urmărește lichidarea fie a unor greșeli mai puțin frecvente, dar totuși tipice, fie a unor lipsuri constatate anterior. Exercițiile de bază se mai deosebesc de cele accesorii și printr-o complexitate mai accentuată și o întindere mai mare. Necesitînd un efort mai pronunțat pentru rezolvarea lor, e indicat ca exercițiile de bază să premeargă celui accesoriu. De aceea primele două exerciții din fișa nr. 1 sînt mai dificile și mai ample decît cel de-al treilea.

Deși elaborarea și confecționarea fișelor mi-a luat mai mult timp, totuși le-am preferat dictării exercițiilor, pentru că pe de o parte economiseam un timp prețios în timpul lecției, iar pe de altă parte aveam posibilitatea într-o oarecare măsură să dau fiecărui elev exerciții potrivite cu puterile lui și după greșelile pe care le face mai des.

Iată cum arată fișele pe care le-am făcut la lecția de critică a lucrărilor pe tema „La turnătorie".

FIȘA nr. 1

Exercițiul nr. 1. Înlocuiți cuvintele subliniate din propozițiile de mai jos, prin cuvinte și expresii cu înțeles apropiat; „Din mustul zăpezii *răsar* ghioceii. Prin fereastra afumată *pătrunde sfioasă* o rază de lumină. Totuși soarele *nu poate* încă să încălzească pămîntul, care *tînjește* după căldura verii. Ici, colo se ivesc și unele *gîngănii.*

Exercițiul nr. 2 Refaceți propozițiile de mai jos, astfel încît să se înlăture folosirea repetată a cuvîntului *turnătorii*:
„Turnătorii fac ultimele pregătiri. Pe chipurile turnătorilor citești o hotărîre de neclintit. In mîinile turnătorilor, oala plină cu metal topit pare o jucărie. Meseria turnătorilor este grea. Turnătorii știu aceasta. De aceea turnătorii sînt mîndri".

Exercițiul nr. 3 Refaceți propozițiile de mai jos punînd punctele la locul lor: „Priveam cu nesaț la dansatorii cei plini de tinerețe. Și de vioiciune. Dansul lor fusese răsplătit cu aplauze. Insuflețite de toți cei din sală. Iubim nespus patria noastră frumoasă și bogată".

FIȘA nr. 2

Exercițiul nr. 1 Așezați cuvintele din propozițiile de mai jos în ordinea lor firească: „Cu mută privea mîhnire la metalul care se revărsase peste buzele oalei. De-a lungul secției de turnătorie, formele clocotitoare se umpleau cu fontă de pămînt. El nidică acoperit brațul cu păr de cărbune și praf".

Exercițiul nr. 2 Explicați oral deosebirea de sens dintre propozițiile de mai jos:
„Numai el a turnat cinci piese. — El a turnat numai cinci piese.
Singur el a fost la ședință. El a fost singur la ședință.
Ieri am fost la teatru. La teatru am fost ieri.
In tren m-am întîlnit cu un vechi prieten.
Pe tren m-am întîlnit cu un vechi prieten".

Exercițiul nr. 3 Inlocuiți cuvintele neliterare din propozițiile următoare cu corespondentul lor din limba literară:
„Cine nu lucră, nu mîncă.
Și-a scos căputul și s-a apucat de lucru. Mere el ce mere și ajunge la un palat numai și numai de aur.
Pînă și pleul de pe acoperiș tot din aur era".

B. Redactarea unui rezumat (2—3 ore)

Față de compoziția după tablou, redactarea unui rezumat reprezintă, calitativ, o treaptă superioară pentru că, nemaioperînd cu un material atît de concret ca prima, solicită din partea elevilor eforturi intelectuale sporite pentru prelucrarea unui material mai abstract, obligîndu-i totodată să facă și o sinteză creatoare a acestui material. De aceea, tratînd această temă, am căutat, pe lîngă îmbogățirea limbajului, să dezvolt nu numai memoria elevilor, prin formarea deprinderii de a reține și reproduce un anumit material faptic, ci și puterea lor de discernămînt, deprinzîndu-i să deosebească ceea ce este important și esențial de ceea ce este amănunt și neesențial în acest material faptic.

Pentru a asigura succesul lucrării, am căutat un text interesant și atractiv, potrivit nivelului de cunoștințe al elevilor. De asemenea, pentru ca lucrarea să se poată termina în intervalul de timp planificat și să se preteze scopului urmărit am căutat ca textul să nu fie prea mare. Era oare necesar ca textul ales să întrunească toate aceste însușiri? Caracterul interesant și atractiv al textului este cu totul recomandabil, dar nu este și indispensabil pentru reușita lucrării, el putînd fi suplinit prin abilitatea organizatorică a profesorului. Dar oricît de interesant și atractiv ar fi un text, dacă conținutul lui este prea dezvoltat, timpul realmente necesar pentru pregătirea și redactarea rezumatului depășește, în mod proporțional, timpul planificat. Aceasta duce fie la accelerarea nejustificată a ritmului muncii, în dauna calității ei, fie la nerespectarea planu-

rilor de lecţie, prin omiterea unor verigi ale ei sau, pur şi simplu prin neterminarea ei. Chiar dacă îndeplineşte cele două condiţii, textul mai trebuie, pe de o parte să aibă şi caracter narativ — pentru că este ştiut că memoria elevilor, într-un anumit stadiu de dezvoltare, reţine şi reproduce mai uşor elementele epice decît pe cele descriptive — iar pe de altă parte să cuprindă şi un anumit material lingvistic nou.

Iată pentru ce, căutînd textul pe care urmau să-l rezume elevii anului II ai şcolii profesionale, m-am oprit asupra capitolului III din „Alexandru Lăpuşneanul" de C. Negruzzi, deoarece, după părerea mea, întrunea cu prisosinţă condiţiile cerute.

Ca şi compoziţia după tablou, am tratat şi această temă tot în două etape:

I. Pregătirea şi redactarea rezumatului (2 ore).

II. Verificarea şi aprecierea lucrărilor şi analiza şi corectarea greşelilor.

I. Pregătirea şi redactarea rezumatului (2 ore)

După ce am ales textul, am trecut la organizarea muncii de pregătire a rezumatului. Pentru ca pregătirea elevilor pentru redactarea lucrării să se facă în bune condiţii, am căutat, cu ajutorul unei scurte povestiri introductive, să-i pregătesc pentru recepţionarea materialului, iar prin lectura şi analiza conţinutului textului, să-i familiarizez cu subiectul compoziţiei. O atenţie deosebită am acordat îmbogăţirii limbajului elevilor prin analiza şi însuşirea mijloacelor de exprimare, precum şi orientării elevilor în mecanismul lucrării.

O problemă destul de greu de rezolvat a fost justa repartizare a materialului pe lecţii. Într-adevăr, materialul care se prelucrează în această etapă se poate planifica fie într-o singură lecţie, fie în două, după nivelul clasei cu care se lucrează. Oricum, la stabilirea numărului de lecţii, ca şi la repartizarea materialului, trebuie să se ţină seama atît de faptul dacă elevii au mai făcut rezumate — şi în acest caz, în ce măsură stăpînesc tehnica acestei operaţii, cît şi de dificultăţile pe care trebuie să le învingă (dificultăţi izvorîte din însăşi natura textului precum şi de cantitatea materialului lingvistic care urmează să fie însuşit).

Din acest punct de vedere situaţia elevilor mei nu era tocmai strălucită. Deşi în anul precedent elevii mai făcuseră cîteva rezumate, totuşi, datorită faptului că nu fuseseră îndrumaţi sistematic în această direcţie, ei nu cunoşteau tehnica efectuării unui rezumat. În acelaşi timp, deprinderea de a distinge dintr-un text faptele importante de cele mai puţin importante era foarte puţin dezvoltată la aceşti elevi pentru că pînă atunci se făcuseră prea puţine exerciţii de întocmire a planurilor simple sau complexe. Dacă mai adăugăm şi faptul că textul conţinea şi numeroase particularităţi lexicale şi stilistice, se vede limpede că era absolut necesar ca pregătirea şi redactarea rezumatului să se facă în două ore.

Ţinînd seama de condiţiile de mai sus, am socotit următoarea repartizare şi organizare a materialului pe cele două lecţii, ca fiind cea mai potrivită:

a. Lecția întîi

1. Partea introductivă.
2. Lectura textului.
3. Analiza conținutului textului.
4. Analiza mijloacelor de exprimare.
5. A doua lectură a textului.
6. Tema pentru acasă.

În această lecție am căutat ca elevii să ia cunoștință de conținutul lecției și să-și îmbogățească limbajul cu noi cuvinte și expresii plastice.

În partea introductivă (4—5 minute) am urmărit ca printr-o povestire scurtă dar închegată, vioaie și antrenantă în formă, concretă și intuitivă în conținut, să trezească interesul elevilor pentru textul respectiv și să le explic cîteva cuvinte necunoscute.

Știind că o lectură expresivă și artistică ușurează elevilor înțelegerea textului și le influențează imaginația și emotivitatea, în timpul lecturii textului (5—6 minute) am căutat să redau cît mai clar, corect și expresiv diferitele nuanțe de gîndire și simțire.

Analizînd conținutul textului (8—10 minute) am ajutat elevilor să cunoască temeinic și să-și însușească conținutul textului, le-am fixat atenția asupra a ceea ce este mai important, dezvoltîndu-le astfel și spiritul de discernămînt și am contribuit la dezvoltarea limbajului lor, obligîndu-i să dea răspunsuri corecte și închegate. De aceea, am pregătit cu grijă întrebările și le-am aranjat în așa fel, încît din ele au reieșit: întîmplarea de care era vorba în text, cadrul în care se petrece acțiunea, personajele care luau parte la acțiune cu faptele, gîndurile și sentimentele lor, momentele cele mai importante ale acțiunii, soarta personajelor și sfîrșitul acțiunii.

Analizînd mijloacele de exprimare (12—15 minute) am căutat ca elevii să-și îmbogățească vocabularul cu un număr de termeni și să-și însușească cîteva expresii literare corecte și artistice în scopul formării unei vorbiri mai colorate și mai expresive. În acest scop am stabilit din timp care erau expresiile care urmau să fie analizate precum și echivalentele lor și am formulat întrebările corespunzătoare.

Prin cea de-a doua lectură a textului (5—6 minute) s-au fixat temeinic cunoștințele dobîndite.

Tema pentru acasă am dat-o în așa fel, încît elevii să se pregătească pentru lucrarea scrisă, îndemnîndu-i să studieze textul cu atenție.

b. Lecția a doua

1. Întocmirea în colectiv a planului de compoziție.
2. Expunere orală după plan.
3. Indicații finale.
4. Redactarea rezumatului.

La această lecție am urmărit ca elevii să se orienteze în mersul lucrării și să poată rezolva unele greutăți probabile. Am organizat lecția în așa fel încît pentru redactarea propriu-zisă să rămînă disponibile 25—30 minute.

Prin întocmirea în colectiv a planului de compoziție (5 minute) am urmărit, pe lîngă verificarea, consolidarea și aprofundarea cunoștințelor

însușite în lecția anterioară, să pun la îndemîna elevilor un ghid după care să se orienteze în dezvoltarea lucrării, pentru a respecta succesiunea faptelor. La întocmirea planului de compoziție am avut în vedere următoarele criterii:

— să corespundă structurii și conținutului textului;
— fiecare titlu să corespundă unei anumite părți din text;
— titlurile mai importante să fie dezvoltate prin subtitluri și
— să fie formulat clar și concis.

După alcătuirea planului am pus pe un elev mai bun să expună oral (4—5 minute) rezumatul textului, cu scopul de a-i deprinde pe elevi să facă o expunere orală planificată și logică. Ascultînd expunerea, elevii și-au dat seama că trebuie să respecte planul și au observat cum se face trecerea de la o parte la alta și cum se poate folosi materialul lingvistic însușit. Făcînd completările și rectificările necesare și pretinzînd elevilor să folosească materialul lingvistic studiat, i-am ajutat să facă o lucrare mai bună.

Înainte de a trece la compunere, am socotit să dau elevilor unele lămuriri (3—5 minute) în legătură cu folosirea corectă a unor cuvinte sau expresii, sau cu ortografierea altora. Pentru ca indicațiile să-și atingă scopul am avut grijă să nu fie prea numeroase, să fie clare și precise, să le scriu citeț și la loc vizibil.

II. Verificarea și aprecierea lucrărilor.
Analiza și corectarea greșelilor.

Se face ca la compoziția după tablou.

C. Reconstituirea cuvîntului artistic (1 oră)

Tratînd această temă am urmărit, în primul rînd, îmbogățirea limbajului elevilor și, în al doilea rînd, dezvoltarea capacității lor de înțelegere și utilizare a laturii estetice a limbajului. Pentru buna desfășurare a lecției am căutat un text potrivit, care să nu fie prea dezvoltat, să fie accesibil înțelegerii elevilor, să le stimuleze, prin particularitățile sale stilistice, activitatea vie și creatoare a gîndirii și imaginației și să aibă un conținut apropiat de experiența lor.

Acest text a fost „Domnu' Trandafir" de M. Sadoveanu.

Pentru ca operația completării fișelor să se facă cu succes era necesar ca elevii să cunoască temeinic conținutul textului, deoarece este știut că între mijloacele de exprimare și conținutul ideologic al unei opere literare este o legătură indisolubilă, unui anumit conținut ideologic corespunzîndu-i anumite mijloace de exprimare.

Spre deosebire de celelalte, tema aceasta am tratat-o într-o singură oră. Lecția am alcătuit-o în felul următor:

1. Partea introductivă.
2. Lectura textului.
3. Analiza conținutului și a mijloacelor de exprimare.
4. Completarea fișelor.
5. Confruntarea fișelor cu textul original.
6. Tema pentru acasă.

Cum elaborarea atît a unor momente, cît şi a lecţiei în ansamblu ridică importante probleme organizatorice şi metodice, voi arăta cum am procedat la această lecţie.

Atît în partea introductivă (2—3 minute) cît şi la lectura textului (4—5 minute) şi analiza conţinutului şi a mijloacelor de exprimare (8—10 minute) am procedat la fel ca la pregătirea rezumatului, cu deosebirea că la analiza conţinutului şi a mijloacelor de exprimare am stăruit asupra acelor cuvinte sau expresii, pe care urma să le omit din fişă.

Momentul cel mai important în desfăşurarea acestei lecţii a fost completarea fişelor (12—14 minute). Fişele le-am întocmit pe nişte jumătăţi de coală pe care bătusem la maşină 16 rînduri din „Domnu' Trandafir" şi anume de la *„Uite, şi acum mi se pare..."* pînă la *„...şi în bănci se făcea o tăcere adîncă"* din care omisesem cuvintele mai încărcate de sens, înlocuindu-le cu ... (puncte, puncte) şi indicaţii în legătură cu categoria gramaticală din care făceau parte. Metoda pe care am folosit-o a fost aceea a completării cuvintelor omise. Ţinînd seama de indicaţiile date, elevii au completat spaţiile goale cu cuvintele care, după părerea lor, exprimau cel mai bine ideea respectivă. Pentru ca elevii să facă lucrări bune, am căutat ca textul să nu cuprindă prea multe cuvinte sau expresii artistice omise, iar indicaţiile date să uşureze reconstituirea. In felul acesta m-am străduit să dezvolt la elevi simţul pentru cuvîntul artistic şi să le lărgesc posibilităţile de utilizare estetică a limbajului lor.

Punîndu-i să confrunte fişele completate cu textul original (8—10 minute) am urmărit să-i fac pe elevi să aprecieze ei înşişi rezultatele muncii, iar pe cei care nimeriseră cuvintele sau expresiile omise să-i stimulez, convingîndu-i că şi ei pot folosi cuvîntul artistic. Confruntînd cuvintele reconstituite de elevi, am explicat elevilor în ce constă valoarea artistică a echivalentelor din textul original.

Ca temă pentru acasă le-am dat să studieze bucata şi să facă portretul lui „Domnu' Trandafir" cu cuvintele lor.

D. Compoziţia cu caracter creator (3 ore)

Se aseamănă întru totul cu compoziţia după tablou, atît prin scop cît şi prin modul de organizare şi repartizare a materialului. De aceea am şi realizat-o tot în două etape şi anume: 1. pregătirea şi redactarea compoziţiei (2 ore) şi 2. verificarea şi aprecierea lucrărilor şi analiza şi corectarea greşelilor. In ceea ce priveşte locul acestei lucrări în planul calendaristic, l-am fixat la studiul poeziei „Primăvara" de D. Th. Neculuţă. Legînd-o de o temă curentă am integrat-o organic în planul meu de muncă.

Atît la planificarea materialului pe două lecţii, cît şi la întocmirea planurilor de lecţie am avut în vedere că elevii pot, într-o anumită măsură, să-şi exprime gîndurile nu numai complet şi corect, ci şi expresiv şi că au o oarecare experienţă în munca de creaţie. De aceea, după ce mi-am fixat ca subiect „Primăvara", am procedat la încadrarea materialului în cele două lecţii, în felul următor:

a. **Lecţia întîi**

1. Povestiri orale ale elevilor pe tema dată.
2. Stabilirea caracteristicilor primăverii.
3. Lectura şi analiza poeziilor „Primăvara" de D. Th. Neculuţă, „Plugurile" şi „Semănătorii" de V. Alecsandri şi a povestirii „Cheia" de M. Sadoveanu.

b. **Lecţia a doua**

1. Întocmirea planului de compoziţie în colectiv.
2. Expunere orală după plan.
3. Indicaţii finale.
4. Redactarea compoziţiei.

c. **Lecţia a treia**

Verificarea şi aprecierea lucrărilor şi analiza şi corectarea greşelilor.

Am urmărit acelaşi scop şi am folosit aceleaşi procedee ca la lecţia întîi şi a treia de la compoziţia după tablou. Vreau numai să amintesc că la punctul 3 din lecţia a doua am căutat, pe bază de exemple, să-i învăţ pe elevi să folosească şi citate, arătîndu-le că acestea fac lucrarea mai vie şi mai interesantă. Verificarea şi aprecierea lucrărilor şi analiza şi corectarea greşelilor am făcut-o tot ca la compoziţia după tablou.

Folosind şi lucrările scrise cu caracter creator, pe lîngă celelalte căi obişnuite, în scopul dezvoltării limbajului elevilor, am obţinut succese frumoase. Au dispărut aproape complet din vocabularul elevilor elementele neliterare, ei au început să se exprime mai vioi, mai clar şi mai plin de conţinut, astfel că la lucrarea scrisă de la examenul de absolvire majoritatea elevilor au făcut lucrări reuşite sub raport stilistic.

STUDIEREA ADJECTIVULUI ŞI ÎMBOGĂŢIREA VOCABULARULUI ELEVILOR LA LIMBA RUSĂ ÎN CLASA a V-a A ŞCOLILOR NOASTRE[1]

Z. G. STILOS
Şeful catedrei de metodica limbii ruse
de la Inst. „M. Gorki"
Bucureşti

Tema „Adjectivul" este una dintre temele complicate, în studierea limbii ruse în şcoala noastră. De aceea, profesorii de limba rusă îi acordă o deosebită importanţă.

Studierea adjectivului trebuie să dea elevilor noştri nu numai anumite cunoştinţe gramaticale şi deprinderi ortografice, ci să îmbogăţească şi vorbirea lor orală şi scrisă cu cuvinte noi. De aici rezultă că studierea acestei teme gramaticale trebuie îmbinată cu îmbogăţirea vocabularului elevilor, cu dezvoltarea deprinderii de a folosi adjectivele în vorbirea lor orală şi scrisă. Astfel, în predarea adjectivului trebuie acordată o mare atenţie dezvoltării vorbirii şi muncii de îmbogăţire a vocabularului elevilor.

După cum se ştie, studierea limbii ruse începe la noi în clasa a IV-a. Întrebuinţarea adjectivului în vorbire nu le este străină elevilor, deoarece ei au luat cunoştinţă de aceasta la lecţiile de limba maternă.

Programa de limba rusă pentru clasa a IV-a a şcolii noastre prevede familiarizarea elevilor cu adjectivele, adică cu cuvintele ce arată însuşiri ale obiectelor.

Copiii se familiarizează cu adjectivele cînd desfăşoară convorbiri despre obiectele înconjurătoare.

„Fiecare obiect — spune Uşinski — nu este altceva decît totalitatea mai mult sau mai puţin permanentă a însuşirilor remarcate de noi; de aceea, vorbind cu copiii despre obiecte, noi vorbim neapărat despre felul cum sînt ele, adică despre însuşirile lor".

În studierea însuşirilor obiectelor trebuie să luăm în primul rînd pe acelea care sînt percepute de simţurile noastre. Astfel, încă din clasa a IV-a putem familiariza pe elevi cu denumirea principalelor culori în limba rusă, spre exemplu: **белый** (мел) **чёрная** (доска), **красный** (флаг). Apoi vom da elevilor asemenea adjective ca: **большой, маленький, старый молодой и т. д.**

---

[1] Din comunicarea „Adjectivul şi îmbogăţirea vocabularului în legătură cu studierea adjectivului în cl. a V-a, a VI-a şi a VIII-a de la şcolile cu limba de predare romînă" — expusă cu prilejul sesiunii ştiinţifice a Institutului pedagogic „M. Gorki", Bucureşti (1—3 februarie 1956).

Paralel cu lărgirea fondului de adjective are loc familiarizarea elevilor cu formele gramaticale şi ortografice ale adjectivelor.

În clasa a IV-a, analizînd cuvintele care arată însuşiri, copiii pun întrebările **какой? какая? какое?** şi observă terminaţiile corespunzătoare: **красный, ая, ое**; fac exerciţii în ce priveşte acordul în gen al cuvintelor ce arată însuşiri (adjective) cu cuvintele ce denumesc obiecte (substantive). Asemenea exerciţii se găsesc în manualul de cl. a IV-a la paginile 81, 82, 83.

Pe calea familiarizării cu însuşirile obiectelor, copiii îşi lărgesc fondul lor de cuvinte în limba rusă; totodată ei învaţă să recunoască adjectivele în vorbirea orală şi în cea scrisă, iar în timpul cititului învaţă să întrebuinţeze corect adjectivele în vorbirea lor. Profesorii noştri de limba rusă întîmpină numeroase greutăţi în desfăşurarea muncii pentru îmbogăţirea vocabularului. În faţa lor se ridică în mod inevitabil o serie de probleme ca, de exemplu, aceea cum să aleagă din texte cuvintele necesare şi să facă din ele un bun ale elevilor? Care mijloace de explicare a cuvintelor sînt mai efective şi fundamentale din punct de vedere metodic? Cum să se planifice munca pentru îmbogăţirea vocabularului şi cum să se facă din ea o parte integrantă a fiecărei lecţii de limbă rusă etc.

Toate acestea, sînt probleme ce se pun în munca profesorului de limba rusă şi-şi aşteaptă rezolvarea.

Profesorii de limba rusă întîlnesc o mulţime de greutăţi în desfăşurarea muncii pentru îmbogăţirea vocabularului la lecţiile de gramatică.

În timpul exerciţiilor gramaticale munca cu vocabularul se leagă strîns cu temele fonetice, cu formarea cuvintelor, cu studierea părţilor de vorbire.

În această parte a lucrării mă voi strădui să indic metodica studierii adjectivului la clasa a V-a, şi în legătură cu studierea acestei părţi de vorbire, să elucidez problemele muncii pentru îmbogăţirea vocabularului la limba rusă.

Planul model al temei „Adjectivul" la cl. a V-a
(repartizarea pe ore) — 4 ore

1. Noţiunea de adjectiv	— 1 oră
2. Genul adjectivului	— 1 oră
3. Numărul adjectivelor şi acordul lor cu substantivele în gen şi număr	— 1 oră
4. Repetiţie	— 1 oră
Total . .	4 ore

Cursul sistematic de gramatică a limbii ruse, începe în clasa a V-a. În acest timp în vocabularul elevilor există deja un anumit fond de adjective care poate fi folosit în timpul predării. Programa de limba rusă la cl. a V-a acordă 4 ore pentru studierea adjectivului. În aceste 4 ore copiii trebuie să-şi însuşească noţiunea de adjectiv, genul şi numărul; acordul adjectivului cu substantivul în gen şi număr.

Studierea adjectivului la cl. a V-a se desfăşoară în următoarele direcţii:

1. explicarea noţiunii de adjectiv şi în legătură cu aceasta, îmbogăţirea cu adjective a vocabularului elevilor;

2. familiarizarea elevilor cu formele gramaticale de bază ale adjectivului ca parte de vorbire ;

3. scrierea corectă a terminaţiilor la adjective (după gen şi număr).

Studierea adjectivului în cl. a V-a trebuie să înceapă cu repetarea noţiunii de însuşire a obiectelor despre care elevii au luat cunoştinţă în clasa a IV-a. Această muncă poate fi desfăşurată cu ajutorul ghicitorilor care ajută la o mai uşoară distingere a însuşirilor la obiecte. Folosirea ghicitorilor va face legătura între lecţiile de gramatică cu citirea şi totodată va înviora lecţia.

Se spune, de exemplu, elevilor ghicitoarea aceasta :

Круглый, как мяч,
С виду - зеленый,
В середине - красный,
Сладкий, как сахар. (Se traduce în limba romînă).

Elevii examinează textul ghicitorii şi apoi fac analiza adjectivelor existente în text :

— De ce aţi ghicit atît de uşor că acesta e pepenele verde ?

— Pentru că despre el se vorbeşte, că este rotund, verde, roşu (în interior), dulce.

— Prin urmare, după aceste cuvinte noi am recunoscut obiectul. Aceste cuvinte arată însuşirile proprii ale obiectului — ale pepenelui verde. Tocmai după însuşiri noi putem recunoaşte obiectul. Ce arată aceste însuşiri ? **Круглый** — forma; **зелёный и красный** — culoarea; **сладкий** — gustul.

Aşadar, de ce studiem noi adjectivele ? Pentru ca să definim corect, precis însuşirile substantivului, adică ale obiectelor. Acest lucru este foarte important pentru înţelegerea (comunicarea) oamenilor unul cu celălalt.

Apoi se dă noţiunea adjectivului ca parte de vorbire. Pentru dezvoltarea acestei teme pot fi date elevilor o serie de substantive, ca de exemplu :

школа мяч
класс небо
парта

Substantivele respective se scriu pe tablă. Elevii îşi amintesc că acestea sînt substantive şi găsesc o serie de însuşiri ale lor.

Totodată dăm şi întrebările la adjectivele respective şi le notăm, de asemenea, pe tablă. Apoi, analizăm ce înseamnă fiecare din însuşirile date. Scriem aceasta după întrebări. Astfel, tabelul ia forma următoare :

Школа большая	**какая?**	**(величина)**
Класс светлый	**какой?**	**(качество)**
Парта деревянная	**какая?**	**(материал)**
Мяч круглый	**какой?**	**(форма)**
Небо голубое	**какое?**	**(цвет)**

După aceasta urmează definiţia : „Cuvintele care arată însuşirea unui obiect se numesc adjective. Adjectivele răspund la întrebările : **какой? какая? какое?** Ele sînt legate de substantive. Întrebarea la care răspunde adjectivul se pune pornind de la substantiv. Genul adjectivului depinde de genul substantivului : **школа большая, класс светлый, небо голубое**".

La lecţia următoare se fixează noţiunea de adjectiv pe calea analizei substantivelor şi adjectivelor pe care acestea le determină ; apoi, se poate trece la tema „Genul adjectivelor". Selecţionînd adjectivele şi substantivele elevii au observat că ele se schimbă după gen. Trebuie arătat elevilor neapărat, că şi în limba lor maternă adjectivul se schimbă după gen în funcţie de substantivul pe lîngă care se întrebuinţează *(un cîntec frumos, o carte frumoasă, un caiet curat, o clasă curată)* şi că în limba rusă genul adjectivului depinde, de asemenea, de genul substantivului. În limba romînă unele adjective nu se schimbă după gen, de exemplu : *dulce (pepene dulce, pară dulce)*. Din această categorie fac parte toate adjectivele care la cazul nominativ, genul masculin au terminaţia *e : mare, cuminte, rece, subţire, tare* ş.a. În limba rusă nu există un asemenea fenomen, deoarece toate adjectivele la numărul singular se schimbă după gen.

În cadrul temei „Genul adjectivelor" este important să le fixăm elevilor terminaţiile adjectivelor pentru fiecare gen.

Pentru aceasta, cel mai bine este să luăm unele adjective şi substantive de diferite genuri şi să alcătuim un tabel, scoţînd în evidenţă terminaţiile adjectivelor. (În manualul de limba rusă pentru cl. a V-a există un asemenea tabel la pagina 124). Urmărind terminaţiile adjectivelor după gen, profesorul trebuie să se oprească şi să fixeze în această lecţie terminaţiile adjectivelor, urmînd ca apoi să atragă atenţia elevilor asupra locului accentului. Dacă accentul cade pe terminaţie atunci adjectivul de genul masculin va avea terminaţia — **„ой"**, — **голубо́й, большо́й** ; dacă accentul cade pe temă, terminaţia adjectivului va fi **„ый"** sau **„ий"** (**но́вый, си́ний**). Se recomandă profesorului ca la toate cuvintele notate pe tablă să se pună neapărat accentul.

Necunoaşterea temeinică a terminaţiilor adjectivelor după genuri este cauza unor greşeli grosolane. În locul terminaţiei **„ый"**, mulţi elevi scriu —**„ой"**, —**„ай"** în locul terminaţiei **„ий"**, scriu — **„ей"**, **„яй"**, **„и"**. De aceea, trebuie să se acorde cît mai multă atenţie studierii terminaţiilor genurilor, atît în timpul explicării temei, cît şi după aceea.

În familiarizarea copiilor cu terminaţiile adjectivelor după gen e necesar să folosim o asemenea metodă de muncă, cum e, spre exemplu, alegerea adjectivelor după terminaţiile pentru fiecare gen şi notarea lor în tabele.

МУЖСКОЙ РОД			ЖЕНСКИЙ РОД		СРЕДНИЙ РОД	
ой	ый	ий	ая	яя	ое	ее
голубо́й	кра́сный	си́ний	голуба́я	си́няя	голубо́е	си́нее
. . . .	. . . .	. . . .	кра́сная	. . . .	кра́сное	. . . .

Exerciţiile pentru fixarea terminaţiilor adjectivelor după genuri pot fi variate. De exemplu : 1) să se scoată dintr-un text adjectivele cu substantivele pe care le determină şi să se arate genul lor ; 2) să se aleagă pentru substantivele respective adjectivele corespunzătoare ; 3) să se

sublinieze terminaţiile ; 4) să se aleagă adjectivele cu înţeles opus (un asemenea exerciţiu este în manual la pag. 90) ; se poate da apoi o traducere uşoară din limba maternă în rusă. (Spre exemplu : *In cameră se află o masă mare.* — **В комнате стоит большой стол**).

În cea de a III-a lecţie se studiază tema „Schimbarea adjectivelor după număr" şi se fixează acordul adjectivelor cu substantivele. Tema „Schimbarea adjectivelor după număr" se însuşeşte uşor de elevi, deoarece şi în limba maternă adjectivele se schimbă după număr. Profesorul va sublinia că în limba rusă terminaţiile adjectivelor la numărul plural sînt aceleaşi pentru toate genurile : „ые", „ие".

În limba maternă a elevilor, adjectivele la numărul plural au terminaţiile în funcţie de genul respectiv : *(elevi silitori, eleve silitoare),* cu excepţia unor adjective ca, de ex. : *nou, nouă,* care la plural au aceeaşi terminaţie : *noi (oameni noi, legi noi).*

Pentru fixarea acordului dintre adjective şi substantive în gen şi în număr se pot face o serie de exerciţii.

De exemplu :

1. Răspundeţi la întrebări după modelul acesta : **Какой это карандаш? Это чёрный карандаш. Какая это ручка? Какая у нас школа? Какой галстук у пионера?**

2. Puneţi substantivele şi adjectivele subliniate la numărul plural.

В колхозе работает новый трактор. На нашей улице построили красивый дом. У брата хорошая интересная книга. В комнате большое окно.

3. Puneţi substantivele şi adjectivele subliniate la numărul singular.

В нашей деревне большие фруктовые сады. На столе красивые цветы. У меня новые книги. Около дома высокие деревья.

După cum am arătat mai sus, studierea adjectivului se leagă strîns de dezvoltarea vorbirii elevilor, de munca pentru îmbogăţirea vocabularului elevilor. Această problemă are o mare importanţă şi profesorul trebuie să n-o piardă din vedere.

Este important, în primul rînd, ca elevii să înţeleagă rolul adjectivelor în propoziţie, acestea fiind cuvinte care arată însuşiri ale lucrurilor. De asemenea, în timpul citirii textelor e bine să atragem atenţia elevilor asupra rolului adjectivelor în text (atribute — cu care elevii au făcut cunoştinţă, în parte, studiind tema „Noţiunea de propoziţie").

Este indicat ca încă în clasa a V-a să operăm cu adjective antonime. Elevii aleg adjectivele cu înţeles diametral opus înţelesului adjectivelor respective :

большой - маленький
хороший - плохой
горячий - холодный.

Se poate da elevilor şi un astfel de exerciţiu : terminaţi de scris propoziţiile, folosind adjectivele antonime.

мел белый, а уголь . . . . . .
зима холодная, а весна . . . . . .
медведь большой, а заяц . . . . . .

În clasa a V-a sînt bine venite, de asemenea, şi exerciţii elementare în munca cu adjectivele — sinonime. Desigur, aici elevii nu pot să gă-

sească, de obicei, mai mult de un sinonim, deoarece fondul lor de cuvinte este încă sărac. De aceea, urmează să dăm elevilor adjectivele pentru care e uşor de găsit sinonime, ca de exemplu:

смелый, храбрый
скорый, быстрый

In scopul fixării terminaţiilor adjectivelor după gen, poate fi folosit şi procedeul înlocuirii unui substantiv cu un substantiv sinonim de alt gen, ceea ce atrage după sine schimbarea terminaţiei adjectivelor după gen. De exemplu:

короткий день — короткая ночь;
летний вечер — летнее утро и т. д.

Ultima oră, după cum s-a arătat în plan, e destinată repetării.

Ţinînd seama de repetare, profesorul dă tema corespunzătoare pentru acasă. La verificarea temei atrage atenţia şi asupra celor învăţate anterior despre adjectiv.

Apoi, în scopul repetării temei, profesorul foloseşte analiza gramaticală, pentru care se iau propoziţii simple. De exemplu:

Наша школа новая. В школе светлые тёплые классы. Около школы красивый сад. В саду большие деревья, зёленая трава.

Se poate da şi o mică dictare de prevenire a greşelilor, care se îmbină, de asemenea şi cu analiza gramaticală.

Textul dictării poate fi, de exemplu, următorul:

ЛЕТОМ

Летом пионеры жили в лагере. Недалеко от лагеря протекала широкая река. За рекой были колхозные поля.

Наступили жаркие дни. Небо было синее. На полях началась дружная работа. Колхозники собирали богатый урожай. Пионеры помогали колхозникам (35 слов).

Scopul principal al studierii adjectivului în clasa a V-a este de a-i învăţa pe elevi să-l recunoască în lectură şi cînd ascultă vorbirea curentă în limba rusă, să-l întrebuinţeze corect în propoziţiile simple alcătuite de ei înşişi.

Pornind de la aceasta, profesorul trebuie să obţină ca exerciţiile privind fixarea părţii de vorbire respective să aibă un caracter conştient practic, ceea ce va uşura într-o mare măsură pe viitor, studierea limbii ruse de către elevii noştri.

DIN EXPERIENȚA ȘCOLII SOVIETICE

PROGRESUL TEHNIC ȘI ȘCOALA[1]

Plenara din iulie (1955 — nota red.) a C.C. al P.C.U.S., dezbătînd raportul lui N. A. Bulganin „Despre sarcinile privitoare la avîntul continuu al industriei, la progresul tehnic și la îmbunătățirea organizării producției", a luat o serie de hotărîri ce constituie un program de luptă pentru noi succese ale industriei socialiste. Plenara C.C. al P.C.U.S. a pus în fața organizațiilor de partid, a organelor de stat și economice sarcina deosebit de importantă a ridicării necontenite a nivelului producției. Pentru aceasta e necesară intensificarea ritmului progresului tehnic pe baza electrificării, a mecanizării și a automatizării complexe a proceselor de producție, pe baza introducerii mașinilor și aparatelor de înaltă productivitate, pe baza perfecționării tehnologiei producției, a folosirii energiei atomice în scopuri pașnice.

Organizarea progresului tehnic rapid este considerată ca una dintre sarcinile cele mai arzătoare ale construcției comuniste.

Partidul Comunist urmează neabătut linia generală leninistă de dezvoltare cu precădere a industriei grele.

„Industria grea — se arată în rezoluția Plenarei — trebuie ca și de acum înainte să se dezvolte mai rapid de cît celelalte ramuri ale economiei naționale. Cu cît mai înalt va fi în țara noastră nivelul dezvoltării industriei grele, care determină avîntul continuu al tuturor ramurilor economiei naționale, cu atît vom putea satisface mai mult nevoile mereu crescînde ale poporului sovietic, cu atît mai repede vom putea să creăm belșugul de produse de larg consum și să înfăptuim trecerea de la socialism la comunism. Pentru aceasta e necesar să realizăm necontenit progresul tehnic în economia națională, să folosim mai din plin rezervele de producție existente, să facem să crească fără încetare inițiativa creatoare a maselor și pe această bază să realizăm o creștere simțitoare a productivității muncii".

V. I. Lenin a arătat că productivitatea muncii este, în ultimă instanță, lucrul cel mai important pentru victoria noii orînduiri. In perioada dintre anii 1940 — 1955 productivitatea muncii în industria noastră aproape s-a dublat. Dar aceasta nu e deajuns ! E necesară creșterea continuă, și mai rapidă, a productivității muncii. Pentru aceasta trebuie ca tehnica să se dezvolte tot timpul, să meargă înainte. Lupta pentru progresul tehnic este lupta pentru construirea societății comuniste. Dezvoltarea tehnicii se bazează pe realizările științei — ale fizicii, chimiei și ale celorlalte ramuri de cunoștințe.

[1] Articol redacțional tradus din „Sovietskaia pedagoghika", nr. 12, 1955.

In ultimii ani ştiinţele naturii au luat un mare avînt. Deosebit de rapid se dezvoltă fizica cu ramurile ei. Fizica contemporană cercetează varietatea nesfîrşită a proceselor ce se petrec în natură, de la cele mai mici particule „elementare" pînă la aglomerările galactice de stele, de la reacţiile nucleare din atomi pînă la cercetarea şi reproducerea proceselor care au loc în interiorul stelelor. Fizica explică şi prevede mersul acestor procese, folosind teoriile istoriceşte evoluate — de la teoriile clasice ale mecanicii şi termodinamicii, pînă la electrodinamica cuantică şi teoria relativităţii.

Componenţa ştiinţelor fizice se lărgeşte tot mai mult, cuprinzînd geofizica şi astrofizica. Se dezvoltă noi ramuri ale fizicii: dinamica gazelor, care se bazează în acelaşi timp pe mecanică şi pe ştiinţa despre căldură, ultraacustica, termodinamica proceselor ireversibile, fizica temperaturilor scăzute, cercetările în domeniul semi-conductorilor, telemecanica, învăţătura despre plasmă, feroelectricitatea şi antiferomagnetismul, fizica neutronilor. Fizica nucleară apărută cu două decenii în urmă se dezvoltă într-un ritm extraordinar de rapid, exercitînd o puternică influenţă asupra restructurării celorlalte ramuri ale fizicii şi condiţionînd schimbările radicale în tehnică în viitorul cel mai apropiat.

Succesele fizicii se realizează în nenumăratele ei aplicaţii în tehnică. Fizica este baza ştiinţifică a tehnicii contemporane. Dezvoltarea fizicii a dus la apariţia unor noi ramuri ale tehnicii: radiotehnica şi radiolocaţia, tehnica semi-conductorilor, tehnica reactivă, tehnica atomică şi nucleară.

Chimia deschide posibilitatea obţinerii din materia primă larg răspîndită în natură, gaze naturale, petrol, cărbune, produse foarte variate, capabile să înlocuiască pe deplin — şi adesea să depăşească în ce priveşte însuşirile lor — materiale ca metalele rare, mătasea, lîna, cauciucul. Biologia, folosindu-se de noile metode de cercetare, pătrunde în tainele ascunse ale vieţii.

Realizările ştiinţelor naturii sînt în mod indisolubil legate de progresul tehnic, de mecanizarea complexă a proceselor de producţie, de automatizarea conducerii, de electrificare şi chimizare, de crearea noilor maşini şi aparate de înaltă productivitate.

Staţiunile electrice, uzinele şi fabricile sînt înzestrate cu noi aparate de măsurat şi control şi cu dispozitive automate a căror acţiune se bazează pe electronică, pe aplicarea izotopilor radioactivi. Centralizarea controlului şi a automatizării conducerii nu numai că uşurează munca, fac să crească productivitatea ei; ele introduc schimbări radicale în însuşi mersul procesului tehnologic, deoarece permit să se sprijine cu mai multă exactitate cele mai bune condiţii ale desfăşurării proceselor, duc la micşorarea pierderilor de materiale în procesul de producţie, la scăderea consumului de energie. Fără automatizarea conducerii, care se bazează pe controlul centralizat de la distanţă, ar fi de neînchipuit multe produse actuale. Aceasta se referă la marea industrie chimică, la puternicile hidrocentrale electrice, la sistemele energetice şi, desigur, la staţiunile şi uzinele atomice ce produc combustibilul nuclear.

Introducerea automatizării pune sarcina restructurării unei serii întregi de procese tehnologice dintre cele mai importante. Automatizarea se desfăşoară cu succes în uzinele şi staţiunile cu acţiune continuă. Totodată multe procese de producţie se realizează în aparatura acţiunii

periodice. La acestea se referă, spre exemplu, producerea oţelului, cocsificarea. Aceste procese se pretează deocamdată numai la o automatizare parţială, dar aduc la ordinea zilei sarcinile complexe ale creării de aparate cu acţiune continuă necesare lor.

Păşim spre mecanizarea complexă în industrie, în transport şi în agricultură. Alături de automatizarea conducerii, mecanizarea înaltă ridică munca omului pe o treaptă nouă, nemaivăzută. Pe această cale, însă, trebuie rezolvate o mulţime de probleme dintre cele mai grele, trebuie create noi maşini şi noi procese de producţie.

Aplicarea tot mai largă a chimiei în producţie deschide perspective nemărginite pentru creşterea fertilităţii solului şi pentru apărarea recoltei. Creşte nu numai cantitatea de îngrăşăminte şi de mijloace de luptă împotriva bolilor şi a dăunătorilor plantelor, ci şi sortimentul de îngrăşăminte şi de chimicale (necesare în lupta împotriva dăunătorilor). Acestea devin mai eficace, iar datorită perfecţionării metodelor de producţie şi asimilării noilor sortimente de materie primă, devin totodată mai ieftine. Spre exemplu, gazul natural (combustibilul), aerul şi apa servesc acum ca materie primă pentru obţinerea îngrăşămintelor azotoase. Gazul natural este, de asemenea, materia primă pentru producerea cauciucului sintetic şi a multor altor produse.

In ultimii 15 ani petrolul s-a transformat într-o materie primă chimică foarte importantă ; pe baza lui se obţin sute de diferite alte produse printre care amintim noi feluri de combustibil, de uleiuri pentru uns, de cauciuc şi de fibre sintetice, de coloranţi, substanţe explozibile, medicamente şi multe alte produse. In metalurgie se introduce pe scară largă oxigenul. Îmbogăţirea aerului cu oxigen şi folosirea oxigenului pentru oxidarea impurităţilor fac posibilă creşterea productivităţii cuptoarelor Martin cu 70%.

Mecanizarea şi introducerea chimiei în producţie sînt legate de înzestrarea cu aparataj electric a economiei naţionale. In staţiunile termice creşte coeficientul întrebuinţării utile a energiei combustibilului, datorită folosirii aburului la presiune şi la temperatură înaltă, se reglementează automat procesul arderii combustibilului, ceea ce micşorează simţitor personalul de deservire din staţiuni.

In raportul său la Plenara din iulie a C.C. al P.C.U.S., N.A. Bulganin a spus : „Ştiinţa şi tehnica se dezvoltă pe calea cuceririi pe o scară tot mai largă a vitezelor, presiunilor şi temperaturilor înalte şi foarte înalte. Culmea etapei actuale a dezvoltării ştiinţei şi tehnicii o constituie descoperirea metodelor de obţinere şi de folosire a energiei interne atomice. Ne aflăm în pragul unei noi revoluţii ştiinţifico-tehnice şi industriale, care depăşeşte cu mult prin importanţa sa revoluţiile industriale legate de apariţia aburului şi a electricităţii".

La crearea tehnicii înaintate din U.R.S.S. participă nu numai savanţii, ci şi lucrătorii din uzine — ingineri şi muncitori — inovatori în producţie. Inventivitatea şi raţionalizarea au un caracter de masă, progresul tehnic a devenit cauza maselor largi ale oamenilor muncii, cauza întregului popor. Dar pentru a lupta cu succes pentru progresul tehnic e nevoie de cultură, e nevoie de o mai bună pregătire politehnică a lucrătorilor din producţie. Iată de ce realizarea învăţămîntului general de 10 ani şi a învăţămîntului politehnic în şcoală au acum o foarte mare

importanţă. Rezolvarea acestei sarcini arată că noua împrospătare a rîndurilor clasei muncitoare şi a ţărănimii se va ridica la nivelul cultural necesar pentru însuşirea tehnicii actuale şi pentru continua ei dezvoltare.

Şcoala sovietică a acordat întotdeauna o mare atenţie studierii ştiinţelor naturii — temelia progresului tehnic actual. Pe baza directivelor Congresului al XIX-lea al partidului, conţinutul învăţămîntului în şcoala medie a fost orientat începînd cu anul 1955, în direcţia înfăptuirii învăţămîntului politehnic. Au fost revizuite programele şcolare de fizică, chimie, biologie, desen şi la celelalte obiecte, s-au elaborat noi manuale, care, într-o formă accesibilă, familiarizează pe elevi cu ultimele realizări ale ştiinţelor — cu structura atomului şi nucleului, cu energia nucleară, cu noţiuni despre echilibrul chimic şi despre vitezele reacţiilor chimice. În manualele de fizică, chimie, biologie sînt date multe noţiuni despre folosirea practică a legilor naturii. Astfel, chimia şcolară îi familiarizează pe elevi cu cele mai importante procese de producţie chimice şi metalurgice (ale îngrăşămintelor minerale, fontei şi oţelului, cocsului etc.). Cursul şcolar de fizică tratează despre bazele fizice ale prelucrării mecanice şi termice a metalelor, despre principiile funcţionării maşinilor electrice, ale motoarelor, dă elevilor noţiunea de automatică, radiotehnică. Elevii se familiarizează cu principiile structurii automobilului, tractorului, generatorilor, află despre cele mai avansate mijloace de producţie actuale. Ei învaţă să înţeleagă că tehnica nu stă pe loc, că ea se dezvoltă neîntrerupt. Elevii se familiarizează, pe baza unui material concret şi cu principiile generale ale producţiei. Au fost introduse lucrările practice la fizică în clasele mari, au fost date astfel de lucrări ca determinarea puterii unui motor, montarea unei instalaţii de forţă cu motor.

Noua programă şcolară la chimie prevede desfăşurarea sistematică a lucrărilor practice la toate temele cursului din clasa a VIII-a pînă în clasa a X-a. Asemenea lucrări, care, fac posibilă însuşirea mai profundă a teoriei şi înarmarea elevilor cu unele deprinderi practice ce măresc interesul lor faţă de ştiinţele naturii şi faţă de aplicaţiile practice — au o mare însemnătate în ce priveşte pregătirea pentru muncă a elevilor.

Pînă în anul şcolar curent s-a desfăşurat în mod nesatisfăcător în şcoală studiul desenului, această limbă a tehnicii, fără a cărei cunoaştere este imposibilă îndeplinirea vreunei operaţii tehnice în uzină, este imposibilă citirea celei mai elementare lucrări cu caracter tehnic. Desenul a fost considerat un obiect secundar de învăţămînt, n-a fost asigurată predarea desenului pe bază de material didactic intuitiv, n-au existat cabinete de desen. În anul 1955 situaţia a început să se îndrepte. Totuşi avem încă mult de lucru în ceea ce priveşte organizarea corespunzătoare a predării desenului în şcoală.

Introducerea în planul de învăţămînt al şcolii medii a lucrărilor practice privind conducerea maşinilor, a lucrărilor de electrotehnică şi agricultură face posibilă întărirea legăturii teoriei cu practica, contribuie la dezvoltarea iniţiativei personale, a priceperii, a spiritului de inventivitate a elevilor, la educarea gîndirii lor tehnice.

Introducerea muncilor practice la ştiinţele naturii şi a lucrărilor practice necesită completarea cabinetelor şcolare şi a laboratoarelor şcolii

cu mobilierul corespunzător, iar într-o serie de școli este necesară crearea cabinetelor și laboratoarelor.

Materialul didactic din cabinetele și laboratoarele școlare trebuie să corespundă nivelului actual al științei și tehnicii, nivel oglindit în noile programe și manuale. Cu cît școala noastră va fi înzestrată mai repede cu acest material, cu atît mai curînd și mai bine va rezolva ea acele sarcini mari pe care i le pune în față viața.

Hotărîrea guvernului cu privire la înzestrarea atelierelor școlare cu utilajul necesar de către întreprinderi este menită să îmbunătățească învățămîntul politehnic. Dar pentru a realiza această hotărîre se cere multă inițiativă și perseverență din partea școlilor și a organelor de învățămînt.

Numai predarea bazelor științelor în școală nu poate rezolva în întregime sarcina educării la elevi a interesului și dragostei față de muncă, față de producția socialistă și față de tehnică. Școala noastră sovietică nu trăiește și nu muncește izolat, ci în strînsă legătură cu viața înconjurătoare, cu întreprinderile din jur, cu oamenii care participă la munca în producție. Din aceasta decurg mijloacele rezolvării depline a sarcinilor actuale puse în fața școlii. Elevii trebuie să simtă în mod permanent legătura cu practica și cu producția, trebuie ca ei înșiși să fie participanți activi la munca practică, la munca în producție. Acest lucru poate fi înfăptuit pe diferite căi.

O mare însemnătate au excursiile bine organizate la locul de producție, excursii în care se valorifică cunoștințele obținute în școală. În timpul excursiei elevii observă mașini și aparate în acțiune, văd rolul pe care-l au cei ce muncesc și ceea ce este de cea mai mare importanță — văd că uzinele, sovhozurile etc., cum se dezvoltă neîntrerupt, cum se perfecționează, văd cum noul se află întotdeauna alături de vechi și cum noul luptă împotriva vechiului, îl învinge, și la rîndul său deschide calea unor metode și mai perfecționate. De aceea, nu trebuie să familiarizăm pe elevi numai cu tehnica de azi a uzinelor, a sovhozurilor și colhozurilor sau numai cu istoricul lor, ci și cu perspectivele dezvoltării lor — lucru deosebit de important.

Excursiile în producție reprezintă nu numai o părticică din ce poate fi făcut în vederea legării elevilor cu viața în producție. Contactul sistematic al școlii cu producția, cu fruntașii acesteia, cu inovatorii și cu savanții constituie baza participării depline a școlarilor la munca productivă după absolvirea școlii medii.

În fiecare școală există cercuri de elevi. Una dintre principalele sarcini ale cercurilor este aceea de a trezi la copii interesul față de tehnica nouă, de a le da posibilitatea ca prin muncă proprie să participe la rezolvarea problemelor ce se nasc în producție.

Sînt foarte largi posibilitățile contactului cercurilor cu viața de producție ce se desfășoară în jurul școlii. Deocamdată aceste posibilități sînt folosite în chip cu totul nesatisfăcător.

Cea mai înaltă formă a legării elevilor cu producția o constituie participarea lor nemijlocită la munca de producție. Această muncă nu trebuie să se manifeste prin superficialitate sau prin simpla îndeplinire a acelorași operații în decursul unei perioade de timp îndelungate. Conducătorii întreprinderilor industriale și agricole trebuie să înțeleagă că

şi ei sînt datori să participe la rezolvarea sarcinilor educării şcolarilor noştri — viitorii militanţi activi ai dezvoltării sociale, inovatori în producţie.

Rolul conducător în pregătirea unor asemenea oameni, care să fie purtătorii progresului social şi tehnic, aparţine, desigur, pedagogului. Se ştie că unii pedagogi trezesc la elevi interesul pentru ştiinţa pe care o predau ei, că altora nu le reuşeşte aceasta. Pentru a deveni un maestru al muncii pedagogice, pedagogul trebuie să fie în primul rînd un entuziast al disciplinei pe care o predă şi al aplicaţiilor practice ale acestei discipline. La baza entuziasmului stă în primul rînd cunoaşterea profundă a obiectului. Nu se poate spune, din păcate, că şcolile noastre pedagogice superioare pregătesc pe viitorii pedagogi potrivit sarcinilor complexe ale învăţămîntului politehnic. Deşi au şi fost făcute unele mici schimbări în planurile de învăţămînt, totuşi viitorului profesor de fizică i se dau puţine noţiuni în legătură cu tehnica şi acesta nu ia cunoştinţă în mod practic aproape de loc de tehnica actuală şi de bazele producţiei. Viitorul profesor de chimie primeşte în institutele pedagogice o pregătire cu totul nesatisfăcătoare la chimie, mai ales în ce priveşte partea experimentală, şi aproape că nu capătă de loc cunoştinţe despre tehnologia chimică ; în general, el nu vede o uzină în cei patru ani pe care-i petrece în şcoala superioară.

Pe de o parte facultăţile de ştiinţele naturii ale institutelor pedagogice acordă absolvenţilor lor drepturile unui profesor de biologie şi chimie în şcoală medie, iar pe de altă parte în aceste facultăţi nu se studiază nici matematica superioară, nici fizica, fără a căror cunoaştere nu poate fi însuşită chimia contemporană.

Cum poate să organizeze o legătură reală cu producţia un profesor insuficient pregătit ? Pregătirea profesorilor de chimie necesită o schimbare radicală. Profesorul care nu a primit pregătirea corespunzătoare în institut va rămîne repede în urma vieţii, mai ales dacă el nu va munci perseverent şi continuu pentru ridicarea calificării sale. E necesar ca profesorul să înţeleagă că e o sarcină a sa aceea de a urmări dezvoltarea ştiinţei pe care o predă în concordanţă cu creşterea tehnicii. Numai profesorul care va fi în stare să răspundă la întrebările ce frămîntă pe elevi în legătură cu progresul tehnicii va putea să devină un adevărat educator al viitorilor inovatori în producţie. O mare parte a acestei munci revine în această privinţă, revistelor metodice care trebuie să prezinte mai larg şi mai limpede în paginile lor materiale în legătură cu tehnica nouă.

E necesar să se editeze pentru profesori cărţi în legătură cu tehnica nouă, să se lărgească tematica lecţiilor cu privire la aceste probleme în institutele de perfecţionare a cadrelor didactice.

Şcoala sovietică trebuie să pregătească pe viitorii militanţi activi ai noii revoluţii ştiinţifico-tehnice şi industriale, despre care vorbea N. A. Bulganin. Dar pentru aceasta e necesar să introducem schimbări esenţiale în planurile de învăţămînt, în programe şi în întreaga organizare a muncii instructiv-educative a şcolii de cultură generală. Ceea ce s-a făcut în anul şcolar 1955—1956 reprezintă doar primul pas pe această cale.

E necesară o serioasă muncă pedagogică de cercetări ştiinţifice şi de experimentare pentru a asigura realizarea justă şi la timp a învăţămîntului politehnic în şcoala medie.

Trecerea la învăţămîntul general de 10 ani oferă posibilitatea de a înlătura concentrismul exagerat la clasele V—X şi de a folosi timpul economisit astfel pentru întărirea pregătirii politehnice a elevilor şi a legării cunoştinţelor obţinute de ei în şcoală cu munca productivă în producţie.

In cadrul sistemului concentric al predării fizicii, multe probleme studiate în clasele VI—VII se repetă în clasele VIII—X. E timpul să examinăm în mod serios problema acestei structuri a cursului de fizică.

In ultimii ani în revistele noastre metodice şi în cărţi au fost prezentate cu totul nesatisfăcător realizările ştiinţifico-metodice de peste hotare, deosebit de importante pentru predarea unor asemenea obiecte experimentale ca fizica, chimia, biologia.

E necesar să perfecţionăm metodica predării. Nu se poate spune însă că în această privinţă nu se munceşte în institutele de cercetări ştiinţifice ale Academiei de ştiinţe pedagogice, dar munca aceasta este deocamdată destul de ineficace, nefiind coordonată activitatea catedrelor din institutele pedagogice. Fără atragerea maselor largi ale învăţătorimii interesate în rezolvarea problemelor arzătoare ce stau în faţa şcolii, fără folosirea realizărilor de peste hotare, nu se poate face decît foarte puţin.

Sînt încă şi printre lucrătorii instituţiilor ştiinţifice pedagogice oameni incapabili să desfăşoare o muncă creatoare de cercetări şi care lasă să treacă ani întregi fără să dea o lucrare ştiinţifico-metodică valoroasă, oameni care se culcă pe lauri de mult ofiliţi şi care frînează progresul ştiinţelor pedagogice.

Unul dintre mijloacele hotărîtoare de luptă împotriva unor asemenea manifestări trebuie să devină desfăşurarea criticii şi autocriticii cu participarea maselor largi ale învăţătorimii înaintate, ale lucrătorilor ştiinţifici din sistemul Academiei de ştiinţe a U.R.S.S. şi al instituţiilor de învăţămînt superior.

O formă organizată pentru discuţii şi rezoluţii largi pe teme ştiinţifico-metodice trebuie să devină congresele profesorilor pe obiecte de învăţămînt. „Lecturile pedagogice", care joacă un rol important în opera de atragere a învăţătorimii la discutarea creatoare a problemelor învăţămîntului şi educaţiei, trebuie să fie completate de desfăşurarea congreselor profesorilor pe diferite obiecte de învăţămînt.

In primul rînd trebuie să pregătim şi să convocăm congresele profesorilor de fizică, matematică, chimie, biologie, geografie, congresul în problema învăţămîntului politehnic în şcoală.

Numai prin participarea maselor largi ale învăţătorimii şi prin folosirea experienţei înaintate a şcolilor e posibilă rezolvarea justă şi la timp a acestor probleme complexe care s-au ridicat în faţa învăţămîntului sovietic în perioada trecerii treptate de la socialism la comunism.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL DE PESTE HOTARE

UN MOMENT ÎNSEMNAT DIN ISTORIA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI FRANCEZ

In martie 1955, grupul comunist din Adunarea Națională a Franței, în frunte cu tovarășii Cogniot, Marcel Cachin, Billoux, Etienne Fajon, Pierrard, Vaillant-Couturier, Grappe, Henri Martel, Mulier, Thamier, Rosenblatt, Marc Dupuy — a prezentat Comisiei pentru educație națională a acestei Adunări proiectul de lege pentru refo.ma învățămîntului.

Dăm mai jos extrase din expunerea de motive a proiectului de lege, precum și textul acestui proiect.[1]

E un lucru cunoscut că structura și orientarea tradițională a învățămîntului francez sînt în stare de criză, de zeci de ani.

Vechea revendicare de reformă a învățămîntului a fost reluată și dusă la un nivel superior de clasa muncitoare în cadrul mișcării Rezistenței. În toamna anului 1943, Partidul Comunist Francez supunea tuturor grupărilor afiliate Consiliului național al rezistenței proiectul de reformă intitulat: „Schiță a unei politici franceze privind învățămîntul".

Sub presiunea dorinței populare și a cerințelor naționale, această problemă a fost studiată și în 1944, în Alger, de către forurile guvernului provizoriu al Republicii. După eliberare, a fost instituită o comisie ministerială pentru reforma învățămîntului. Pentru Partidul Comunist Francez este o mare mîndrie faptul că în mod succesiv cei doi președinți ai acestei comisii, desemnați pentru această funcție datorită științei lor și valorii lucrărilor lor pedagogice, au fost doi dintre militanții săi: profesorul Paul Langevin și profesorul Henri Wallon.

Planul de reformă al comisiei Langevin-Wallon, stabilit de comun acord de către oameni de opinii diferite, dar animați cu toții de o concepție democratică, a fost publicat în 19 iunie 1947. El a făcut epocă. Totuși a fost considerat ca nul și neavenit de către toți miniștrii Educației naționale, fără excepție, care au urmat de atunci. Trebuințele materiale ale școlii au fost puse la o parte în măsura în care Pactul Atlantic și politica de război dominau întreaga structură a bugetului.

De asemenea, proiectul de lege în legătură cu reforma învățămîntului, care a fost prezentată acum șapte ani și jumătate de grupul comunist și de către deputații afiliați, (propunerea nr. 2382 din 11 august 1947) n-a fost adusă nici măcar înaintea Comisiei pentru educația națională a Adunării noastre.

Singurele inițiative — cu toate că sînt puțin serioase și lipsite de susținere — care au fost luate începînd din 1947, de către miniștrii la

[1] Acest material a fost publicat în revista „L'école et la Nation", editată de Partidul Comunist Francez, în numerele din aprilie și mai 1955, sub titlul „Pentru o școală demnă de Franța".

putere, sînt pe de o parte proiectul de „reformă" André Marie și pe de altă parte constituirea unui „Comitet de studiu" în decembrie 1954.

Perioada recentă a fost dominată de fapt de contra-reforma prezentată prin legea Bérenger împreună cu modificările ei. Contrar oricărei tradiții naționale, statul s-a apucat să subvenționeze școlile particulare confesionale, frecventate de o mică parte a copiilor de religie catolică, părînd să se înțeleagă prin aceasta că acești copii nu s-ar simți bine în sînul școlii comune. Astfel, în climatul general de reacțiune politică, care este inseparabil de orientarea antinațională practicată începînd din 1947 — statul a repus în viață și a dat putere principiului aplicat de Pétain, principiu ce a fost desființat printr-un vot explicit al Adunării consultative, în martie 1945. Finanțarea școlilor confesionale de către stat n-a satisfăcut numai o veche și continuă pretenție a reacțiunii în școală: ea a dat temei unui principiu esențial al politicii școlare tipic fasciste, proprie oamenilor de la Vichy, Spaniei franchiste, sau ministrului mussolinian Gentile (după care învățarea religiei ar fi necesară deoarece ea este „Filozofia copilăriei umanității", „fundamentul și încoronarea instrucțiunii").

Toate organizațiile sindicale ale cadrelor din învățămînt, comitetele de părinți ale elevilor din școlile laice ca, dealtfel, întreaga opinie republicană — au condamnat proiectul de „reformă" al ministrului André Marie ca fiind maltusian și antidemocratic.

In ce privește concluziile actualului „Comitet de studiu" ele nu sînt cunoscute pînă în momentul în care prezentăm propriul nostru proiect. Dar acest comitet, prin însăși compoziția sa, este o provocare pentru clasa muncitoare, pentru cadrele de învățămînt laice și pentru aspirațiile populare.

In aceste condiții, nu poate fi nici cea mai mică concordanță, între ceea ce opinia democrată înțelege prin reforma învățămîntului și ceea ce guvernul vrea să camufleze sub această etichetă. Pentru opinia muncitorească și democratică, reforma învățămîntului, așa cum este prezentată apare ca o problemă tehnică decurgînd din creșterea natalității sau din rutina cadrelor de învățămînt. Dar reforma este înainte de toate o necesitate națională, o condiție a independenței și a măreției Franței.

Complicii expansioniștilor americani, cei care uneltesc reînarmarea militariștilor germani, vorbesc fără încetare despre decadența franceză. Noi, comuniștii, dimpotrivă, împărtășim părerea secretarului general al partidului nostru, care în discursul său din 7 iunie 1954 a reafirmat „întreaga încredere în viitorul țării" și a exprimat „voința de a smulge Franța de la ruină, de la decadență, din rolul de putere secundară pe care miliardarii americani pretind să i-l rezerve". Noi gîndim că astăzi ca și ieri, „clasa muncitoare e însetată de cultură". Această clasă, care realizează zi de zi, tot mai mult, unitatea rîndurilor sale, care făurește alianța cu țărănimea, cu muncitorii intelectuali, cu toate păturile neproletare ale populației muncitoare — așteaptă „să apere toate marile interese naționale în domeniul culturii, luptînd împotriva decadenței intelectuale, obscurantismului și ofensivei în contra spiritului laic, împotriva degradării valorilor moștenite de la gloriosul nostru trecut".

Pentru ca Franța să dăinuie este absolut necesară această reformă.

Nu este vorba de o restructurare socialistă completă și adîncă a învățămîntului, așa cum aceasta ar fi obiectiv posibilă în Franța de astăzi dacă clasa muncitoare ar cuceri puterea ; este vorba numai de a da o formă mai modernă și mai actuală umanismului laic care este o tradiție în Franța, contrabalansînd incapacitatea evidentă a acelora care se proclamă elemente conducătoare ale vechilor clase dominante, deși falimentul lor în materie școlară este total. Pentru asigurarea progresului școlii, Partidul Comunist e gata să acționeze cu toată energia sa la unirea tuturor păturilor sociale care vor în mod real să ajute clasa muncitoare în lupta ei pentru schimbarea orientării politice a țării, pentru promovarea mișcării democratice generale.

Trebuie subliniată, înainte de toate, ideea că nu poate fi reformă a învățămîntului cu adevărat, fără acordarea de credite mult mai mari.

E vorba, deci, de a se instaura în întregul învățămînt o gratuitate reală, nu numai teoretică. Trebuie să se acorde largi alocații familiale, burse cu adevărat suficiente, un salariu sau un presalariu pentru ucenici sau pentru elevii săraci, care urmează studiile (deși au depășit vîrsta obișnuită școlarității obligatorii), pentru studenți ; trebuie repusă în valoare profesiunea de dascăl ; și toate acestea să fie realizate fără a se prejudicia construcțiile și înzestrarea de care are nevoie școala în prezent.

Dăm mai jos textul proiectului de lege pentru reforma învățămîntului.

Art. 1. — Reforma învățămîntului are ca obiect organizarea educației naționale în concordanță cu drepturile copilului și adultului la instrucțiune, la pregătirea profesională și la cultură, așa cum se prevede aceasta în Constituția Republicii Franceze.

Art. 2. — Toți copiii și adolescenții de la 6 la 18 ani primesc un învățămînt obligator, cu program complet sau cu program redus.

Școlaritatea obligatorie cu program complet, într-o instituție de învățămînt, se prelungește cu doi ani, adică pînă la vîrsta de 16 ani.

Învățămîntul pentru copii și adolescenți, de la 6 la 18 ani, cuprinde trei cicluri :

— un ciclu elementar ;

— un ciclu de observație și de orientare ;

— un ciclu de precizare.

Art. 3. — Ciclul elementar dă copiilor de la 6—11 ani un învățămînt de bază în care se cuprind : instrumentele indispensabile cunoașterii (cititul, scrisul, socotitul) ; o cunoaștere sigură a limbii franceze ; mijloacele intelectuale necesare primei formări a gîndirii raționale ; mijloacele culturii morale ; mijloacele expresiei artistice ; mijloacele culturii fizice. Pe această treaptă, învățămîntul urmărește să realizeze unitatea între activitatea personală a copilului și transmiterea unor anumite cunoștințe.

Art. 4. — La ieșirea din ciclul de învățămînt elementar, în principiu la vîrsta de 11 ani, toți copiii intră în ciclul de observare și de orientare. Ei se repartizează între diferitele tipuri de școli existente (clasele ultime ale învățămîntului zis secundar etc.). Cu alte cuvinte, instituția școlară care asigură ciclul de orientare poate fi atașată fie la o școală a ciclului care precede, fie la o școală a ciclului care urmează.

La țară, se vor crea pentru ciclul de orientare, așezăminte cantonale sau intercomunale, cu internat.

În tot timpul duratei acestui ciclu — în care copiii stau în principiu, pînă la vîrsta de 15 ani — ei primesc un învățămînt fundamental corespunzător diverselor materii de opțiune.

Învățămîntul fundamental comun cuprinde în primul rînd limba și literatura franceză, pregătirea matematică, cultura științifică, morală, estetică și fizică, activități manuale și educative, cunoașterea elementară a fenomenelor producției și a organizării muncii sociale.

Paralel cu aceste materii de bază studiate de toți copiii iau o dezvoltare progresivă și materiile de opțiune.

Se va ușura în mod special trecerea de la o materie de opțiune la alta pentru orice elev al acestui ciclu, acordîndu-se o atenție deosebită elevilor care au vîrsta de 15 ani precum și celor care urmează să plece în altă parte.

Art. 5. — Ciclul de observare și de orientare este urmat de ciclul de precizare. Acest ciclu cuprinde trei secțiuni între care sînt repartizați tinerii și tinerele între 15 și 18 ani (primul an fiind obligator) : o secțiune practică sau de ucenicie într-un meșteșug oarecare, o secțiune profesională și o secțiune teoretică.

Secțiunea practică, dezvoltînd aptitudinile manuale și tehnice, dă în același timp elevilor și cunoștințe teoretice. În măsura posibilității, învățămîntul general se bazează în întregime pe practică. Elevii acestei secțiuni au posibilitatea de a trece în orice moment în secțiunea profesională.

Secțiunea profesională dă o cultură generală și tehnică mai largă și de un nivel mai ridicat decît secțiunea practică, elevii săi avînd posibilitatea de a trece în secțiunea teoretică.

Secțiunea teoretică dă cunoștințe fundamentale, printre care franceza figurează în primul rînd. Ea cuprinde de asemenea diferite grupe de materii de opțiune, în care predomină respectiv studiile clasice, studiile moderne, științele exacte, științele tehnice. Aici se face studiul marilor teorii științifice, critică istorică, critică filozofică și analiză estetică. Secțiunea teoretică se încheie cu bacalaureatul, care poate fi trecut în doi ani și care deschide calea către învățămîntul superior preparator.

Pentru a se permite trecerea de la o secție la alta, este asigurată o legătură maximă între toate secțiunile și instituțiile ciclului de precizare. De cîte ori împrejurările o permit, secțiunile ciclului de precizare sînt concentrate în aceeași instituție școlară. Dacă aceasta nu e posibilă, se constituie grupe de unități școlare avînd unitate de direcție pedagogică și cuprinzînd toate aceste secțiuni.

Art. 6. — Învățămîntul preșcolar (școlile materne) cuprinde copiii între 3—7 ani. Are un an de școlaritate obligatorie, acela care privește copiii de la 6 la 7 ani.

Peste tot unde numărul creșelor nu este suficient pentru a primi pe copiii din prima vîrstă, școlile materne sînt prevăzute cu capacitatea necesară de a cuprinde copiii de la 2 ani în sus.

În localitățile rurale și în regiunile slab populate se deschid clase pentru copiii mici, atașate ciclului elementar. Deschiderea unei clase

de copii mici este obligatorie peste tot unde sînt recenzați cel puțin 15 copii avînd vîrsta corespunzătoare.

Art. 7. — Efectivele claselor instituțiilor preșcolare și a instituțiilor școlare ale ciclului elementar, ale ciclului de orientare și ale ciclului de precizare, au fixate următoarele cifre maxime: 35 de elevi începînd din septembrie 1955, 30 elevi din septembrie 1958, 25 începînd din septembrie 1961.

Art. 8. — Frecventarea cursurilor post școlare este obligatorie pentru adolescenții, care de la vîrsta de 16 ani încetează de a urma învățămîntul cu program complet. Aceste cursuri orientate spre profesiuni (cursuri industriale, comerciale, agricole, maritime, artistice etc.) sînt înființate în funcție de condițiile locale și în conformitate cu cerințele autorităților municipale.

Învățămîntul postșcolar comportă un minimum de 450 ore anual, care sînt repartizate pe întregul an școlar potrivit condițiilor locale și cerințelor profesionale.

In toate cazurile, învățămîntul general constă din cel puțin 250 ore anual.

Orele de curs ale acestor elevi se consideră ca ore de muncă și sînt remunerate potrivit dispozițiilor art. 15.

Art. 9. — Studiile superioare preparatoare se intercalează între ciclul de precizare și învățămîntul superior și urmăresc să dea tinerilor studenți o inițiere în metodele de muncă ale învățămîntului superior. Ele probează inclinațiile și aptitudinile lor pentru profesiunea aleasă prin luarea de contact cu realitățile viitoarei lor cariere.

Acestea sînt întărite printr-o diplomă, care este cerută la admiterea în învățămîntul superior.

Învățămîntul superior preparator este asigurat de profesori agregați (care predau în același timp, sau au predat în prealabil, în ciclurile de precizare și de orientare) și profesori universitari care fac parte din cadrele învățămîntului superior.

Art. 10. — Școlile superioare profesionale sînt deschise tinerilor ieșiți din secțiile teoretice ale ciclului de precizare care nu mai urmează studiile superioare teoretice. Pot fi admiși și tinerii care provin din secțiunile profesionale ale ciclului de precizare.

Elevii școlilor superioare profesionale primesc un învățămînt profesional întregit de cultură generală.

Art. 11. — Învățămîntul superior are ca obiect: 1) de a pregăti studenții pentru obținerea diplomelor; 2) de a face să înainteze cercetarea științifică, contribuind la formarea cercetătorilor și la propagarea unei înalte culturi.

Studenții care au obținut diploma de absolvire a studiilor superioare fundamentale pot fi admiși la studii superioare speciale, care au ca obiect înalta specializare, științifică și tehnică, a cercetătorilor de profesie și a membrilor profesiunilor savante.

Art. 12. — Pregătirea profesorilor este asigurată în esență de către școlile normale și școlile normale superioare.

Școlile normale coordonează învățămîntul lor cu ciclul de precizare (creînd condiții reale pentru ca elevii-profesori să poată — la alegerea lor, întocmai ca și ceilalți candidați — să se prezinte în mod liber la

una din cele trei opțiuni ale celui de-al doilea an de bacalaureat: matematici elementare, filozofie, științe experimentale). Ele coordonează de asemenea învățământul lor cu învățământul superior preparator, astfel ca să se ridice nivelul cultural al profesorilor dîndu-li-se posibilitatea de a urma studii mai înalte.

Școlile normale superioare sînt de două grade: unul, legat de studiile superioare fundamentale (și care acordă dreptul la diplomele de aptitudini pentru funcția de profesor) și un alt grad de înaltă specializare, coordonat cu învățământul superior special.

In măsura în care nu au vreo funcție, elevii reușiți la concursul de admitere în școlile normale sînt bursieri în mod integral, fie că sînt interni, semi-interni sau externi.

Pregătirea elevilor-profesori pentru sarcina de educator cere ca libertatea de informare să le fie asigurată în școlile normale. Drepturile sindicale sînt recunoscute elevilor-profesori din momentul intrării lor în școala normală.

Art. 13. — Recrutarea profesorilor din învățămîntul superior se va face în toate cazurile în cadrul rezervelor naționale și potrivit principiilor unei neîncetate selecționări. Primirea de profesori prin așa-zisă asimilare (personalități străine de universitate și mai ales personalități din mediul oamenilor de afaceri, de origine fie străină sau națională) în rîndurile cadrelor învățămîntului superior, este interzisă în toate cazurile. Orice măsură contrarie încetează de a avea efect imediat după promulgarea prezentei legi.

Art. 14. — Învățămîntul de toate gradele este gratuit. Gratuitatea se întinde, pentru durata învățămîntului obligator, și asupra rechizitelor școlare.

Art. 15. — Copiii aparținînd familiilor al căror venit, fără să se țină seama de alocațiile familiale și de prevederile de asistență sau de securitate socială, nu depășește dublul salariului minimal interprofesional garantat — primesc în cadrul învățămîntului preșcolar și a învățămîntului obligator, masa de prînz pe cheltuiala statului.

Se acordă burse tuturor elevilor ale căror familii nu pot să-le asigure întreținerea. Cuantumul burselor este același, fie că elevii sînt externi, semi-interni sau interni. Cuantumul și condițiile de atribuire a burselor sînt aceleași în interiorul unui ciclu, fără să se țină seama de specialitatea secțiunii respective.

Adolescenții ale căror familii nu le pot asigura întreținerea și care fac față în mod curent condițiilor muncii școlare, primesc un presalariu de la vîrsta de 15 ani pînă la 18 ani. Elevilor din învățămîntul postșcolar, pentru orele de curs salariul le este plătit de către acela care îi are angajați.

Se atribuie un salariu studenților din învățămîntul superior preparator și din învățămîntul superior care satisfac condițiile obișnuite ale muncii universitare.

Art. 16. — Pe toate treptele învățămîntului, cunoașterea limbii naționale (și, după vîrsta elevilor, a literaturii naționale) constituie primul obiect al învățămîntului.

Este interzis de a pune în practică, pe orice treaptă a învățămîntului și pe oricare parte a teritoriului supus autorităților franceze, orice

sistem care comportă sărăcirea și mutilarea limbii franceze (gramatica și vocabularul), mai ales sistemul cunoscut sub denumirea de franceza elementară („basic french").

În toate ciclurile și secțiunile învățământului unde limbile străine figurează în programă, elevului i se oferă libera alegere între două limbi străine cel puțin. Pe scară națională, următoarele limbi străine sînt puse în mod strict pe plan de egalitate: germana, engleza, araba, spaniola, italiana, rusa.

Art. 17. — Copiii din departamentul Haut-Rhin, din Bas-Rhin și din Moselle avînd germana ca limbă maternă, sînt instruiți deopotrivă în limba lor maternă, germana, și în limba națională, franceza. În acest scop, învățămîntul primilor doi ani de școlaritate obligatorie se face în germană. Învățămîntul limbii franceze e introdus în mod progresiv, începînd cu anul al treilea, în așa fel ca elevii ajunși la sfîrșitul ciclului de orientare (vîrsta de 15 ani) să poată să aleagă continuarea studiilor indiferent într-una sau în cealaltă limbă, pentru orice profesie care cere cunoașterea celor două limbi.

Copiii care locuiesc în regiunile avînd limba germană predominantă, dar care au franceza ca limbă maternă, învață germana în aceleași condiții în care învață franceza copiii de limbă germană din aceste regiuni.

Art. 18. — Învățămîntul urmărește formarea rațiunii, a gîndirii clare, înarmată cu cunoștințe, a spiritului critic și antidogmatic pe toate treptele școlii, în măsura posibilităților de asimilare a diferitelor vîrste.

Învățămîntul nu are ca scop să educe elevii mărind numărul lucrurilor de învățat, ci de a înălța conștiința lor, arătîndu-le că valorile dobîndite de știință și cultură sînt datorite muncii sociale manuale și intelectuale a unui mare număr de oameni și de generații.

În ceea ce privește cunoștințele științifice propriu-zise sau cunoștințele tehnice și practice, învățămîntul stăruie asupra faptului că ele sînt rezultatul unei lupte seculare a omenirii muncitoare, a luptei istorice a omenirii pentru stăpînirea forțelor oarbe și brutale ale naturii și societății. Făcînd cunoscută, împreună cu științele și cu tehnica, istoria dezvoltării lor, învățămîntul realizează scopul unei înalte educații.

Art. 19. — În nici un caz și pe nici o parte din teritoriu, școala publică nu va practica un învățămînt religios. Este interzis în orice parte a teritoriului supus autorităților franceze de a se acorda vreo subvenție (a statului, a departamentelor, a comunelor, a autorităților locale și a instituțiilor publice în general) învățămîntului privat, confesional, profesorilor și elevilor săi, ca și lucrărilor sau instituțiilor preșcolare, perișcolare și postșcolare cu caracter confesional.

Regimul general de învățămînt este extins în departamentele Haut-Rhin, Bas-Rhin și Moselle.

Orice dispoziție contrară prezentului articol va înceta de a avea efect cel mai tîrziu șase luni după promulgarea prezentei legi.

Art. 20. — Învățămîntul dezvoltă spiritul de pace, de cooperare internațională și de securitate colectivă, el respinge și combate spiritul războinic, colonialismul și rasismul. El e conceput astfel pentru a cultiva dragostea de independență și de suveranitate națională.

Art. 21. — Învățământul copiilor delincvenți sau deficienți mintali este asigurat printr-un personal specializat. El urmează aceleași programe ca și învățământul general, dar folosește metode speciale.

Peste tot unde se constată existența unui număr de opt copii având nevoie de acest învățământ se organizează o clasă specială. Efectivul claselor aparținînd acestui fel de învățămînt nu poate depăși în nici un caz 15 elevi.

Infirmii și deficienții fizici sînt instruiți în clase și în instituții speciale, care dispun de internate ce corespund trebuințelor acestora.

Art. 22. — Toate instituțiile de învățământ pentru întreaga Franță țin de Ministerul Educației Naționale, cu excepția instituțiilor de învățământ superior. Aceste excepții vor face în mod necesar obiectul unor legi speciale.

Art. 23. — Intr-un termen de șase luni după promulgarea prezentei legi, miniștrii interesați vor prezenta împreună Adunării Naționale un proiect de școlarizare a teritoriilor coloniale și a țărilor dependente puse sub administrația franceză. Acest proiect va organiza învățământul obligator pînă la vîrsta de 14 ani, respectîndu-se specificul național și îndeosebi drepturile pe care le ridică limbile materne, mai ales limbile de mare cultură.

Art. 24. — In termen de o lună după promulgarea prezentei legi, ministrul finanțelor va prezenta Adunării Naționale proiectul financiar corespunzător, bazat pe principiul de a se afecta educației naționale a șasea parte a creditelor bugetare.

Art. 25. — Comitetele alese de personalul diferitelor grade de învățământ existente sub regimul în prezent în vigoare, vor trece imediat pe lîngă fiecare instituție academică și pe lîngă fiecare rectorat. Aceste comitete vor formula, într-un termen de două luni după promulgarea prezentei legi, recomandări relative la folosirea instituțiilor lor, la recrutarea și la repartizarea personalului disponibil, ca și la completarea personalului necesar.

Art. 26. — Modalitățile de aplicare a prezentei legi vor fi fixate de ministrul Educației Naționale într-un termen de patru luni după promulgarea legii, avîndu-se în vedere avizul conform al Consiliului superior al Educației Naționale. Consiliul superior își va formula concluziile în termen de trei luni, ținînd seama de lucrările comitetelor instituite prin articolul precedent.

CONSULTAȚIE

IN LEGĂTURĂ CU ALCĂTUIREA LUCRĂRII „STUDIEREA ȚINUTULUI NATAL LA CURSUL DE GEOGRAFIE R.P.R." PENTRU „LECTURILE PEDAGOGICE"

In multe din școlile noastre lucrează cadre didactice care, datorită însușirii și aplicării creatoare a cuceririlor științei pedagogice, a disciplinelor de specialitate, și bineînțeles datorită măiestriei lor pedagogice, obțin rezultate bune în muncă.

Cu toate acestea, mulți dintre învățătorii și profesorii cu realizări valoroase în activitatea lor practică se decid cu greu să treacă la studierea și generalizarea propriei lor experiențe. Rezerva aceasta se explică în mare măsură prin faptul că ei nu stăpînesc destul de temeinic metodica muncii de cercetare științifică.

A ști să stabilești anumite ipoteze, să folosești metode adecvate pentru culegerea faptelor necesare ilustrării temei urmărite, să analizezi aceste fapte interpretîndu-le în mod just și să realizezi prezentarea lor într-o sinteză creatoare — iată etapele pe care trebuie să le parcurgă cercetătorul, în munca de studiere a unei probleme. Cunoașterea specificului acestei munci este necesară tuturor cadrelor didactice, în vederea cercetării experienței pozitive, a generalizării și popularizării ei, în scopul de a ridica nivelul activității instructiv-educative din școlile noastre.

O formă organizată de studiere și prezentare a experienței pozitive a cadrelor didactice o constituie „Lecturile pedagogice", care, începînd din 1956 se vor ține anual în țara noastră. După publicarea regulamentului și tematicii acestor „Lecturi", în multe regiuni ale țării s-a desfășurat o muncă fructuoasă de popularizare a lor și de antrenare a cadrelor didactice la elaborarea lucrărilor. Pînă acum s-au primit la cabinetele pedagogice regionale și la Institutul de științe pedagogice numeroase înscrieri ale celor care vor să participe la prima sesiune a „Lecturilor pedagogice".

Pentru a veni în ajutorul cadrelor didactice, care au început munca de studiere a propriei lor experiențe, în vederea elaborării lucrărilor pentru „Lecturi", dăm unele indicații în legătură cu modul de organizare și desfășurare a muncii de cercetare asupra temei „Studierea ținutului natal la cursul de geografie R.P.R." Desigur că aceste indicații pot constitui doar un ghid, un exemplu de felul în care decurge munca, fiecare cercetător, folosind metode adecvate obiectului cercetării sale și dînd un conținut diferit lucrării sale, în funcție de tema aleasă și de specificul experienței personale. In genere însă, mersul muncii de cercetare trece prin aceleași etape, la care ne vom referi în continuare.

In primul rînd se pune problema *alegerii temei și a scopului cercetării.* Ce-l poate determina, de exemplu, pe un profesor de geografie să se oprească asupra temei „Studierea ținutului natal"?

El își poate propune să scoată la iveală anumite aspecte pozitive din activitatea sa în această direcție, să studieze eficacitatea unor metode și procedee, rezultatele obținute prin aplicarea lor, încadrarea problemei în sistemul și stilul său general de muncă cu elevii. Este de presupus că profesorul respectiv se preocupă mai de mult de această problemă, că are chiar și anumite realizări în direcția aceasta. El își dă seama de importanța studierii ținutului natal; documentele Congresului al II-lea al P.M.R. subliniază necesitatea de a se valorifica resursele locale, ceea ce presupune o cunoaștere temeinică, sub aspect fizic și economic a țării noastre.

Totodată, profesorul apreciază importanța studierii ținutului natal pentru înțelegerea cursului de geografie fizică și economică a R.P.R. și chiar pentru geografia altor țări, pe baza respectării principiului „de la apropiat la îndepărtat". El a observat că studierea ținutului natal determină creșterea interesului elevilor pentru geografie, contribuie la ridicarea nivelului la învățătură, la legarea teoriei de practică, lărgindu-le orizontul și stimulînd în același timp preocuparea de cercetare la elevi. De

asemenea el știe ce contribuție aduce cunoașterea ținutului natal pentru educarea elevilor în spiritul dragostei de patrie.

Stabilind scopul și tema lucrării, autorul trebuie să precizeze, de asemenea, limitele în care urmează să se încadreze lucrarea. El va evita cuprinderea prea multor aspecte (ceea ce ar putea prejudicia adîncirii analizei) fără să limiteze însă prea mult cadrul lucrării, căci va avea nevoie de suficiente fapte care să-i permită generalizări pe baza unui bogat material. In cazul temei la care ne referim, este de precizat dacă problema va cuprinde atît elemente de geografie fizică, cît și economică și anume acelea în legătură cu care profesorul posedă mai multe date faptice. De asemenea, el poate decide dacă va descrie experiența din activitatea cu o singură serie de elevi, sau cu mai multe. Totodată el va stabili dacă se va referi la totalitatea procedeelor și metodelor folosite, sau numai la o parte din ele.

Etapa următoare o constituie *studierea bibliografiei* referitoare la tema respectivă. Documentarea asupra problemei de cercetat dă o fundamentare teoretică studiului, înlăturînd caracterul empiric, practicist, întîlnit adesea în lucrările care nu au la bază valorificarea literaturii științifice. Se înțelege că această literatură se referă atît la probleme de ideologie — care asigură orientarea științifică și metodologia justă — cît și la lucrări de pedagogie generală, metodici și lucrări de specialitate în directă legătură cu domeniul și tema studiată.

Cunoașterea acestor lucrări ajută cercetătorului să seziseze esențialul problemelor, legăturile cu alte fenomene și fapte, să adîncească și să evidențieze anumite laturi noi, să evite unele greșeli sau argumente și soluții care au fost de mult descoperite și folosite.

Documentarea trebuie să se desfășoare pe baza unui plan sistematic, care se poate completa în tot decursul cercetării, cu studierea unor lucrări noi apărute, sau care vin să întregească înțelegerea anumitor aspecte mai puțin clare, care s-au ivit în munca de cercetare.

Inițial profesorul care se ocupă de această temă, poate să-și propună următoarea bibliografie:

— Directivele Congresului al II-lea al P.M.R. cu privire la cel de-al doilea plan cincinal de dezvoltare a economiei naționale pe anii 1956—1960, Scînteia nr. 3479/1956.

— *Gh. Gheorghiu-Dej*, Raport asupra planului de electrificare. Scînteia nr. 1875/1950.

— Metodica geografiei, *V. G. Erdeli*, Editura Cartea Rusă, 1950.

— Geografia regională ca știință aplicată, Revista „Natura", nr. 2/1949.

— Orașul Cîmpulung-Moldovenesc, Revista „Natura", nr. 2/1949.

— Geografia regională în U.R.S.S., Revista „Natura", nr. 4/1950

— Munca pentru cunoașterea regiunii locale în școlile din Crimeea, Revista „Natura", nr. 1/1951.

— Excursiile geografico-economice în școala medie, Revista „Natura" nr. 4/1953.

— Aspecte din activitatea cercurilor de tineri geografi din regiunea Stalin, Revista „Natura" nr. 4/1954.

— Aspecte din activitatea tinerilor geografi de la școala pedagogică de băieți din Cluj, Revista „Natura" nr. 4/1954.

— *P. N. Simbirev* și *I. T. Ogorodnikov*, Pedagogia, 1955 (tradus I.S.R.S.), pag. 16—19.

— „Studierea și popularizarea experienței cadrelor didactice fruntașe". Caiet de traduceri pt. catedrele universitare nr. 8—8 bis, 1954, I.S.R.S.

Este necesar ca cercetătorul să aibă o evidență a materialului bibliografic în legătură cu problema urmărită, întocmind fișe, în care indică: numele autorului, titlul lucrării, editura, ediția, unde poate fi găsită lucrarea (eventual cota sub care este trecută la biblioteca de unde și-o procură profesorul).

Aceste fișe ajută cercetătorului să urmărească bibliografia care-l interesează, să selecteze și să studieze acele lucrări care răspund preocupărilor sale.

Conspectarea materialului studiat se poate face în diferite moduri, dintre care ne oprim la două. Este vorba în primul rînd de notarea într-un caiet special a ideilor principale din lucrare, însoțite de citate și păreri proprii, aprecieri, completări în legătură cu lucrarea citită.

Această formă mai simplă şi mai frecvent folosită prezintă dezavantajul că utilizarea materialului conspectat este destul de dificilă, mai ales la alte teme decît strict aceea pentru care s-a studiat lucrarea respectivă.

De aceea se recomandă folosirea fişelor pe probleme. Aceste fişe conţin în partea de sus denumirea problemei, iar apoi ideea respectivă — în formă de citat, sau expusă prin cuvinte proprii. Se indică jos autorul, titlul lucrării, editura, ediţia. pagina.

Fişele se clasează în plicuri pe probleme, scriindu-se pe plic titlul respectiv.

Iată cum poate fi alcătuită o asemenea fişă:

„Importanţa studierii ţinutului natal".

„Studierea regiunii atrage pe elevi într-o activitate de cercetare independentă, îi face să vadă mai bine particularităţile regiunii, frumuseţile ei, dezvoltă dragostea pentru regiunea respectivă. Activitatea desfăşurată în vederea cunoaşterii regiunii măreşte autoritatea şcolii în regiune; mai ales dacă această activitate capătă şi o valoare practică, ea leagă şcoala de populaţia locală. In fine aceste ocupaţii mai oferă elevilor şi prilejul unui repaus instructiv".

Din Metodica geografiei — *V. G. Erdeli,*
Editura „Cartea Rusă", 1950, pag. 329.

Fişa aceasta va fi clasată în plicul referitor la problema „Rolul şi importanţa studierii ţinutului natal".

Studiind o anumită lucrare, cercetătorul poate alcătui mai multe fişe, în funcţie de problemele diferite pe care le întîlneşte în material.

Notele scoase odată cu studierea bibliografiei vor fi desigur un bun îndreptar în munca ulterioară de adunare a faptelor şi de interpretare a lor. Este însă necesar să se înţeleagă în mod just măsura valorificării acestor date, pentru a se evita pericolul de a înlocui roadele muncii vii, realizările celui care cercetează problema, cu teoretizări generale, luate de-a gata din diferite lucrări.

Am urmărit pînă acum cîteva momente din munca unui profesor care a pornit la cercetarea temei „Studierea ţinutului natal la lecţiile de geografie R.P.R.". Să trecem mai departe, la *alcătuirea planului lucrării* şi a *muncii propriu-zise de cercetare.*

Incă în procesul de documentare încep să se precizeze unele puncte din plan, care apoi, se clarifică şi, în urma unei munci creatoare de frămîntare şi sistematizare a problemelor, se încheagă într-un plan al lucrării.

La tema respectivă se poate alcătui următorul plan:

— Introducere; importanţa studierii ţinutului natal.

1) *Natura localităţii înconjurătoare.*

— Cunoaşterea reliefului ţinutului natal prin organizarea de excursii cu elevii şi întocmire de hărţi pe baza observaţiilor efectuate.

— Cunoaşterea bogăţiilor solului şi subsolului prin următoarele mijloace: cercetare directă cu elevii, discuţii cu locuitorii, date culese de la diferite instituţii, citire de literatură.

— Cunoaşterea climei şi microclimei prin observaţii directe făcute cu elevii în împrejurimi şi pe terenul geografic.

— Cunoaşterea reţelei hidrografice, soluri, plante şi animale, prin organizare de excursii.

— Organizare de lecţii speciale referitoare la regiunea înconjurătoare.

2) *Cunoaşterea ocupaţiilor locuitorilor din mediul rural sau urban, prin vizite la diferite întreprinderi economice, G.A.C., G.A.S.*

— Activitatea culturală a localităţii.

— Influenţa studierii ţinutului natal asupra pregătirii generale a elevilor şi asupra educării dragostei faţă de patrie.

In timpul cercetării, planul mai poate suferi unele transformări (probleme adăugate sau excluse, schimbarea ordinei punctelor etc.).

Pentru realizarea lui, e necesar să se alcătuiască un plan de cercetare defalcat pe perioade de activitate care poate cuprinde următoarele:

In luna *septembrie* se studiază bibliografia şi se trece în revistă materialul pe care-l posedă profesorul din anii trecuţi. Se alcătuieşte planul lucrării şi se organizează cercetarea problemei.

Octombrie — mai, culegerea materialului faptic. In acest scop, se vor organiza următoarele activități cu elevii:

In lunile *octombrie* și *noiembrie* — excursie în natură, urmărind obiectivele: reliefui locului și folosirea lui de către locuitori, bogățiile subsolului, rețeaua hidrografică și importanța ei pentru economia locală și generală. Aceste date pot fi completate în timpul anului cu rezultatele unor observații periodice asupra climei, starea vremii, învelișul de zăpadă (cînd cade, grosimea stratului etc.).

Decembrie. Lucrări în cadrul cercului de geografie: întocmirea unor schițe de hărți, pe baza materialelor culese în timpul excursiilor; referate: „Ce-am învățat în ultimele excursii referitor la geografia fizică a ținutului natal" și „Cum sînt folosite bogățiile ținutului nostru".

Ianuarie — februarie. Excursii la G.A.S. sau G.A.C. aflate în localitatea respectivă, cu scopul de a cunoaște activitatea care se duce aici (cum se îmbină muncile colective cu cele individuale, cum se organizează muncile impuse de lupta împotriva naturii — inundații, asanarea sau irigarea terenurilor, ameliorarea pajiștilor). In mediul orășenesc — vizite la diferite întreprinderi locale. Vizite la muzee și expoziții cu material referitor la localitatea respectivă. Vizite cu scopul de a cunoaște activitatea culturală a localității (localități istorice, monumente istorice, folclorul localității, diferite instituții culturale).

Martie — aprilie. Excursii și vizite pentru completarea și sistematizarea datelor referitoare la problemele urmărite în planul de studiere a ținutului natal.

Mai — iulie. Verificarea eficacității muncii de studiere a ținutului natal, prin calitatea cunoștințelor de geografie ale elevilor și prin nivelul lor general la învățătură. Paralel cu aceasta, se face prelucrarea materialului faptic cules. Redactarea lucrării. Prezentarea și discutarea ei în cadrul consiliului pedagogic. Trimiterea lucrării la cabinetul pedagogic regional.

In toată această perioadă profesorul va urmări modul în care se reflectă în cadrul lecțiilor influența activității desfășurată cu elevii pentru studierea ținutului natal.

Pe parcurs, se cer consultații metodistului de geografie și celui de pedagogie de la cabinetul pedagogic.

Planul indicat poate suferi modificările cerute de specificul activității profesorului care întocmește lucrarea.

După alcătuirea planului, se trece la altă etapă, cu o durată mai lungă. Este vorba, de *culegerea materialului faptic* care urmează să fie analizat. Pentru a putea stabili concluzii valabile, este necesar să se acumuleze un număr suficient de fapte, cu caracter exact, fapte tipice, prinse în apariția și dezvoltarea lor dialectică. In alegerea faptelor, trebuie să se urmărească un anumit plan, conform scopului și sistematizării lucrării. Important este ca cercetarea activității instructiv-educative să nu se limiteze la fapte legate numai de metodele și procedeele folosite de către profesor, ci să includă totodată și date care reflectă rezultatele obținute, așa cum se manifestă acestea atît în cunoștințele, priceperile și deprinderile elevilor, cît și în întreaga lor conduită, în ideile și sentimentele lor.

Adunarea materialului faptic se realizează printr-o varietate de metode; alegerea metodelor adecvate și folosirea lor în mod just condiționează calitatea întregii munci de cercetare. Baza metodologică a acestei munci o constituie metoda materialist-dialectică, care asigură orientarea științifică a cercetării.

In folosirea diferitelor metode de strîngere a materialului faptic, este necesar să se urmărească în permanență scopul pentru care se efectuează cercetarea; datele culese să aibă un caracter obiectiv, să fie autentice și exacte, permițînd explicarea cauzelor și a rezultatelor obținute în munca instructiv-educativă. De asemenea, este necesar ca metodica de cercetare folosită să nu introducă schimbări în regimul școlii, să nu tulbure buna desfășurare a activității elevilor și cadrelor didactice.

Ce metode de cercetare poate folosi profesorul care lucrează la tema „Studierea ținutului natal la cursul de geografie R.P.R."?

In primul rînd, desigur, el va folosi metoda observației, care, în condițiile descrierii propriei activități, are un caracter specific, de auto-observare. El va trebui să urmărească atent toate formele de muncă pe care le desfășoară cu elevii, în scopul studierii ținutului natal, eficacitatea metodelor și procedeelor folosite în acest sens, felul în care reacționează elevii în diferite împrejurări, răspunsurile și întrebările lor, atitudinea și sentimentele pe care le manifestă la lecții, în excursii, în timpul cercului geografic etc.

Profesorul își poate propune să urmărească fie întreaga varietate a faptelor, fie numai anumite aspecte.

Pentru a trage concluzii, el va repeta observarea sistematică a unor fapte asemănătoare.

Observarea se desfășoară pe baza unui plan; aceasta nu înseamnă că cercetătorul pornește cu idei preconcepute, urmărind să vadă numai ceea ce și-a propus și să interpreteze cele constatate într-o lumină favorabilă, în concordanță cu dorințele sale.

Valorificarea datelor obținute prin metoda observației se poate realiza cu succes numai dacă aceste date sînt consemnate în mod fidel în timpul, sau imediat după observație.

In cazul descrierii propriei experiențe, consemnarea datelor observației nu poate fi concomitentă cu desfășurarea activității observate; este dificil să notezi pe loc răspunsurile elevilor, comportarea lor. Dacă acestea nu pot fi înregistrate cu ajutorul altor persoane, sau pe bandă de magnetofon, se recomandă ca profesorul să-și noteze anumite date, imediat după activitatea respectivă, pentru a nu le uita sau denatura mai tîrziu.

Materialul strîns prin folosirea metodei observației este completat cu cel obținut prin alte metode de cercetare. Astfel, profesorul care urmărește tema „Studierea ținutului natal la cursul de geografie R.P.R." poate folosi metoda convorbirilor: el va discuta cu alți profesori de geografie, cu conducerea școlii, cu diriginteie clasei, cu elevi și părinți, pentru a strînge date suplimentare referitoare la unele aspecte legate de problema urmărită.

In același scop, el poate folosi și studiul documentelor școlare, al lucrărilor elevilor. Profesorul va cerceta planurile sale calendaristice, planurile de lecții, urmărind încadrarea problemei respective în sistemul său de muncă și realizarea ei prin diferite lecții și activități.

Lucrările scrise ale elevilor, hărțile și desenele lor vorbesc despre calitatea cunoștințelor și deprinderilor practice pe care le au, permițînd profesorului să stabilească legătura dintre felul în care a muncit și rezultatele obținute. Tot în scopul strîngerii materialului faptic, profesorul folosește anumite lucrări de control (scrise, orale sau lucrări practice), care nu trebuie să se deosebească — ca metodică, conținut și durată — de lucrările obișnuite de control. Adesea nici nu este necesar să se dea lucrări speciale de control, profesorul folosind lucrările pe care le dă în mod normal clasei, pentru a obține anumite date care-l interesează în cercetarea sa. Desigur că profesorul ține seama de scopul urmărit prin folosirea unei anumite lucrări de control, alegînd forma corespunzătoare; el poate constata astfel temeinicia cunoșfințelor elevilor, lipsurile tipice, măsura în care au fost însușite anumite aspecte generale sau de amănunt, definițiile, dacă elevii și-au format anumite deprinderi (de orientare, de folosire a hărților și schemelor, de demonstrare a unor materiale didactice) etc.

In cercetarea temei de care ne ocupăm, se poate folosi și experimentul pedagogic. Acesta se folosește fie în scopul de a verifica valabilitatea anumitor metode și procedee introduse în practica unor cadre didactice fie a altor metode noi, apărute în munca instructiv-educativă. Profesorul poate organiza un experiment creator, folosind de pildă anumite procedee de studiere a problemei originii și particularităților apelor subterane, procedee recomandate în lucrări metodice sovietice, dar pe care el le folosește introducînd anumite elemente noi (sau o îmbinare diferită a acelorași elemente) cu scopul de a studia efectele produse de aplicarea procedeului respectiv în aceste noi condiții.

Pentru a realiza o cunoaștere temeinică a realității pedagogice studiate este importantă necesitatea de a se cunoaște și folosi, în strîngerea materialului faptic, întreaga varietate a metodelor de cercetare.

Pe măsură ce profesorul a acumulat unele date, el poate trece și la stabilirea concluziilor parțiale. Acestea îi vor ajuta în etapa următoare, de *analiză și generalizare* a materialului faptic, chiar dacă unele nu vor rămîne total valabile pînă la sfîrșit fiind completate, modificate sau infirmate de alte date survenite pe parcurs.

Trecînd la interpretarea materialului, cercetătorul trebuie în primul rînd să-l clasifice pe grupe de fapte, alegînd pe cele tipice din fiecare grupă și evitînd ceea ce are un caracter întîmplător. Astfel, nu se pot trage concluzii referitoare la formarea deprinderii de a lucra cu harta la elevi, decît după observarea unui ciclu de lecții, în care elevii lucrează cu harta. In cazul cînd se fac generalizări pe baza unor fapte izolate, de la o lecție, două, aceste generalizări pot fi lipsite de valabi-

litate științifică, fiind influențate de unii factori întîmplători (oboseala elevilor, greutatea materialului explicat etc.).

Simpla descriere a acestor fapte este insuficientă; dacă în cadrul lucrării la care ne referim autorul ar prezenta, de pildă, numai metodele prin care a studiat cu elevii bogăția solului și subsolului ținutului natal, nu s-ar putea aprecia valoarea acestor metode. Este necesară o analiză comparativă și o apreciere a metodelor și procedelor, pe baza unor exemple corespunzătoare. Concluziile care se desprind trebuie să fie clare, precise, demonstrînd raportul dintre valoarea metodelor și procedeelor și calitatea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor elevilor.

Adesea se recomandă prelucrarea statistică a materialului care permite scoaterea în evidență a elementelor tipice, esențiale, pe baza analizei unor serii de fapte de același fel.

Indiferent însă de procedeele folosite, analiza unui material trebuie însoțită de anumite aprecieri ale cercetătorului, care nu poate rămîne un simplu înregistrator de fapte. El trebuie să aprecieze aceste fapte, de pe o poziție partinică, sezisînd noul în munca instructiv-educativă. Aceasta se poate realiza numai pe baza cunoașterii perspectivelor învățămîntului, a sarcinilor actuale ale școlii noastre.

Prelucrarea materialului și stabilirea concluziilor se încheie prin verificarea acestor concluzii în practica activității instructiv-educative.

Ultima etapă a muncii de cercetare științifică este *redactarea lucrării*, prezentarea datelor obținute, astfel ca să poată fi cunoscute și folosite și de alții.

Inainte de a trece la redactare, trebuie să se definitiveze în cele mai mici amănunte planul lucrării, stabilindu-se toate problemele care vor fi tratate, exemplele care vor ilustra anumite părți ale lucrării. Acest plan-conspect ajută cercetătorului să valorifice în mod just materialul pe care îl va prezenta. In genere, lucrările în care se descrie propria experiență pedagogică încep cu arătarea importanței problemei studiate și a stadiului în care se găsește această problemă în activitatea practică și în literatura de specialitate, după care urmează o serie de relatări din activitatea profesorului care elaborează lucrarea. Este de dorit ca această parte centrală a studiului să nu fie concepută sub forma unor considerații teoretice generale, folosind în mod excesiv citate sau afirmații lipsite de argumentări, ci să fie valorificate fapte pozitive din activitatea profesorilor, exemplificîndu-se, pe baza datelor obținute prin studierea lucrărilor elevilor, a observării lecțiilor sau altor activități etc.

Lucrarea trebuie să conțină și concluziile la care a ajuns cercetătorul în problema studiată. Aceste concluzii pot fi prezentate sub forma unor îndrumări metodice, sau ca simple constatări ale autorului.

In redactarea lucrării trebuie folosit un stil simplu, îngrijit, respectîndu-se terminologia adecvată. Dacă autorul posedă, pe lîngă cunoașterea și înțelegerea problemelor tratate, și o anumită ușurință de a scrie, poate prezenta lucrarea sub formă artistică, de povestire, schiță pedagogică etc.

★

Studierea experienței cadrelor noastre didactice se realizează într-o măsură din ce în ce mai mare, prin forme variate. Principal este să se antreneze în mod sistematic învățătorii și profesorii în activitatea de cercetare științifică, de analiză și generalizare a metodelor lor de muncă și a rezultatelor pozitive obținute. Această activitate va duce la ridicarea calității muncii instructiv-educative din școlile noastre.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

NELU IONESCU „CINTECE DIN FOLCLORUL COPIILOR"

(Editura Tineretului, 1955)

In decembrie 1954, la Uniunea Compozitorilor din R.P.R., a avut loc un cenaclu de cîntece pentru copii şi de copii. Au prezentat lucrări mai mulţi compozitori, printre care şi profesorul de muzică şi compozitorul Nelu Ionescu.

Lucrarea prezentată de Nelu Ionescu cuprinde 17 cîntece culese din folclorul copiilor, prelucrate pentru voce cu pian sau cor de voci egale cu pian ad libitum.

Cîntecele au fost prezentate de corul şcolii medii de fete nr. 19, din Capitală, condus de profesoara Oltescu Maria, într-o execuţie îngrijită şi expresivă.

Prezentarea cîntecelor s-a bucurat de un succes deosebit şi autorul culegerii a fost felicitat şi dat ca exemplu de urmat pentru ceilalţi compozitori, atît în ceea ce priveşte atenţia ce trebuie acordată cîntecului de copii şi pentru copii, cît şi în ceea ce priveşte măiestria cu care a prelucrat aceste cîntece.

Ulterior, cîntecele au fost tipărite în Editura Tineretului.

Din discuţiile ce au avut loc, a reieşit că auditoriul a simţit, la ascultarea acestor cîntece, că se găseşte în faţa unor autentici creatori, sensibili, stăpîni pe mijloacele de exprimare şi priceputi în combinarea lor artistică.

Conţinutul acestor cîntece cuprinde idei şi sentimente izvorîte din preocupările copiilor, din viaţa şi felul lor de a simţi şi gîndi. De asemenea, exprimarea poetic-muzicală a acestor idei şi sentimente este proprie copiilor.

In cele 17 cîntece din culegere sînt descrise: ploaia, soarele, curcubeul, stelele, fluturele, cocostîrcul, ariciul, cocoşul, berbecul, ieşirea puiului din ou, construirea de fluierişe din ramuri de salcie, prinderea vulpii. Descrierea lor nu este făcută izolat, ci în strînsă legătură cu natura şi mediul înconjurător şi în primul rînd cu omul.

In versuri pline de imagini vii, sugestive, sînt prinse diferitele situaţii în ceea ce au ele mai caracteristic; iar în toate se simte optimismul, bucuria vieţii, dragostea copiilor pentru natură şi pentru tot ceea ce îi înconjoară.

Toate acestea sînt exprimate şi mai adînc şi mai convingător cu ajutorul muzicii.

Iată „Ariciul", descris numai cu ajutorul a cîtorva versuri:

„Purceluş, cu cuie multe,
Vii pe jos tocmai din munte,
Treci prin apă, treci prin foc,
Te opreşti la noi în loc".

Tabloul se completează cu invitarea ariciului la joc:

„Arici, arici, pogonici,
Prinde-te în joc aici,
Hai de joacă, cum îţi toacă,
Cum joc fetele la clacă".

Aceste versuri amintesc obiceiul pe care-l au copiii ca, atunci cînd prind un arici, să-l bată cu două bucăţi de fier, cîntîndu-i melodia de mai sus, pentru a-l face să scoată iar capul.

Melodia, ritmul şi vioiciunea cu care se cîntă „Ariciul" redau veselia şi atmosfera de joacă a copiilor. Melodia este construită pe treapta a 3-a, care se repetă de trei ori, face un salt la treapta a 5-a, după care urmează treapta a 2-a repetată de trei ori şi se termină pe tonică. Ritmul este alcătuit din 8 optimi. Rîndul melodic astfel construit se repetă de trei ori şi se termină pe un scurt refren modulant la relativa minoră: hop, hop, hop. Tempo-ul este allegro.

In creaţia lor, copiilor le place să satirizeze moravurile rele ale oamenilor, ca lenea şi altele, în imagini, figuri poetice, care rivalizează cu cele folosite în poezia cultă. Iată-l pe:

„Nea Gheorghiţă tăvălug,
A pus şoarecii la plug,

Și mi-i bate cu tînjala,
Ca să are toată vara,
Dimineața, ziua, sara,
Să se mire toată țara".

Satira este îmbinată cu umor și voioșie și totul este exprimat prin recitarea cîntată a fiecărui vers pe un singur sunet repetat de 7 sau 8 ori, după numărul de silabe al versurilor, într-o mișcare foarte vioaie, fiecare vers recitat terminîndu-se cu un scurt refren melodic repetat de 3 ori. Recitarea se face pe treapta a 5-a, la care se adaugă refrenul melodico-ritmic pe interjecția „bvî" construit pe treapta a 3-a, șaisprezecimi, în tempo allegro vivo.

Copiii iubesc primăvara, sosirea rîndunelelor și a berzelor, le place să zburde, să alerge după fluturi.

Iată cu cîtă gingășie și căldură, atît în textul poetic cît și în cel muzical al cîntecului „Fluturaș-fluturaș", copiii cheamă fluturele să se joace cu ei:

— „Fluturaș, fluturaș,
Zboară sus de pe butaș.
— Și vino la mine
Că n-am mărăcine.
— Și vino la mine
Să mă joc cu tine".

Melodia, ritmul și mișcarea cîntecului exprimă atitudinea copiilor față de fluture, pe care-l îmbie să se joace cu ei, promițîndu-i că se vor purta blînd cu el. Muzica dă expresie și adîncește sentimentul general al cîntecului.

Melodia se mișcă de la sunetul al 5-lea al tonalității la sunetul al 6-lea și revine la sunetul al 5-lea cu oprire pe treapta a 3-a, pe ritmul de 2 optimi o pătrime, 2 optimi o pătrime, tempo-ul este andantino, iar rîndul melodic se repetă.

Bucuria pe care o simt copiii la apariția cocostîrcului care vestește sosirea primăverii, însăși imaginea zborului său, le simțim în melodia, ritmul și tempo-ul cîntecului „Călăuzu-buzu".

Copiii concretizează zborul cocostîrcului în comparații vii, luate din mediul în care ei trăiesc:

„'Ntoarce-te, învîrte-te,
Ca mînzocu'n piedică,
Ca purcelu'n feregă,
Ca viteii 'n grajdu gol,
Ca vacile în ocol".

Felul cum urcă și coboară melodia, vioiciunea cu care se cîntă, exprimă și imaginea zborului și bucuria copiilor că a sosit cocostîrcul și odată cu el primăvara.

Melodia este construită pe treapta a 5-a care se repetă de 4 ori cu optimi, urcă la treapta a 7-a coborîtă cu un semiton și revine la treapta a 5-a, îmbele trepte cu pătrimi, după care, pe refrenul „buzu, buzu, buzu, bu", coboară la tonică pe treptele 4, 3 și 2, repetate de cîte 2 ori cu optimi. Totul se cîntă allegro.

Legănatul copilului mic, exprimat în cîteva versuri simple, îmbogățite de imaginea unei păsărele care leagănă copilul:

„Păsărică galbină,
Vino de mă dandină,
C-așa sînt eu învățat
Ca să dorm tot dîndinat".

este redat cu multă simțire și pricepere în combinarea mijloacelor muzicale de exprimare.

Restul cîntecelor: „Treci, ploaie", „Luci, soare!", „Curcubeul", „Steaua", „Țuțuruc în sus!", „Piu-piu!", „Cucurigu-gagu!", „Pe Glăvățui", „Berbecul", „Cuțu-cuțu", „Măi curcane!", „Nea Alecu", la fel ca și cele analizate aci, se caracterizează prin simplitatea mijloacelor — melodie, ritm, construcție, tempo — care sînt folosite pentru exprimarea conținutului, atmosferei, situațiilor din cîntece și prin expresivitatea cu care aceste mijloace muzicale reușesc să redea conținutul cîntecelor.

În concluzie, trebuie să subliniem că la toate cîntecele din culegere există o perfectă corespondență între textul poetic și cel muzical.

Prin ritmul original folosit, prin tempo-ul și prin intervalele melodice întrebuințate, copiii reușesc să exprime clar și sugestiv sentimentele și ideile cuprinse în versurile cîntecului. Ascultîndu-le, simțim cum cîntecele merg la inima noastră și ne fac să retrăim amintirile din copilărie. Acestor creații ale copiilor li se potrivesc foarte bine cuvintele genialului muzician George Enescu: „Muzica trebuie să pornească de la inimă și să se adreseze inimii"[1].

Cîntecele create de copii se caracterizează și prin faptul că ele sînt compuse pe măsura posibilităților de execuție ale copiilor: ambitus mic, simpli-

[1] *Sabin Drăgoi:* „Caracterul popular al operei lui George Enescu", în revista „Muzica", nr. 5, 1955, pag. 14.

tate melodică, ritmică, metrică și de construcție.

S-au scris și se scriu multe cîntece pentru copii. Extrem de puține plac însă copiilor și rezistă timpului. Cauza rezidă în faptul că cei care compun cîntece pentru copii nu au căutat să pătrundă în adîncul vieții copiilor și nu au reușit să redea, cu ajutorul muzicii, viața și preocupările lor.

Înțelegerea pe care asemenea compozitori cred că o au pentru copii, este numai de suprafață și, din această cauză, și cîntecele compuse pentru copii sînt superficiale, fără viață, fără expresie, fără simțire.

Copiii trăiesc intens, viu, mai viu decît oamenii maturi, tot ceea ce viața, mediul înconjurător îi fac să simtă, atribuindu-le sentimente, idei, preocupări și mod de a simți proprii maturilor.

Aceste cîntece din culegere sînt creații ale copiilor de 10—14 ani și sînt potrivite pentru ei, ele răspunzînd tocmai preocupărilor vîrstei lor. De aceea ele vor putea fi cîntate cu succes de către elevii claselor IV—VII, la unison, iar în școlile unde nivelul artistic-muzical este ridicat, se vor putea cînta pe 2 și 3 voci. În școlile medii se pot alcătui din aceste cîntece programe artistice pe care să le prezinte cu mult succes la serbările sau manifestările din școală sau din afara școlii.

Prin tematica lor, cîntecele sînt mereu actuale și au o deosebită influență educativă, datorită bogăției și varietății conținutului cît și realizării lor artistice.

Pentru a se obține o execuție expresivă a cîntecelor, este necesar ca la învățarea lor de către copii, să se dea atenție însușirii temeinice a melodiei, ritmului și tempo-ului, dicțiunii clare, interpretării conștiente a conținutului și atmosferei generale a fiecărui cîntec.

Cunoașterea acestor cîntece de către școlari va contribui la educația lor muzicală, la îmbogățirea culturii lor muzicale și a repertoriului lor de cîntece, la dezvoltarea dragostei tineretului pentru bogățiile culturale ale poporului nostru.

Prin culegerea de față, profesorul și compozitorul Nelu Ionescu aduce o prețioasă contribuție în valorificarea bogatului nostru folclor muzical.

Culegerea este în același timp o critică și un îndemn celor care au datoria să aibă în preocupările lor valorificarea folclorului muzical al copiilor.

De aceea, învățătorii care posedă suficiente cunoștințe muzicale precum și profesorii de muzică au datoria să se preocupe și de culegerea și prelucrarea folclorului copiilor.

De asemenea, Institutului de Folclor îi revine sarcina de a culege acest folclor, a-l selecționa și a-l publica, pentru a fi folosit în educația copiilor din școlile noastre.

GH. M. CONSTANTIN
profesor — București

ROBERT ALT — „DER FORTSCHRITTLICHE CHARAKTER DER PÄDAGOGIK KOMENSKYS"

(Volk u. Wissen, Volkseigener Verlag, Berlin, 1953, 160 pag. și 18 planșe)

Institutul Pedagogic Central German a editat lucrarea „Caracterul progresist al pedagogiei lui Komenski" de Robert Alt, spre a pune la dispoziția docenților de la Institutele pentru pregătirea învățătorilor, la dispoziția studenților, ca și a tuturor celor care se interesează de pedagogie, o prezentare și o apreciere critică a concepțiilor și meritelor pedagogice ale lui I. A. Komenski, unul din cei mai mari pedagogi din perioada de tranziție de la feudalism la capitalism.

Pînă acum în Germania nu s-a făcut încercarea de a se prezenta, din punct de vedere al materialismului dialectic și istoric, ideile pedagogice și acțiunea educativă ale unui pedagog așa de proeminent cum a fost Komenski.

Acest lucru îl face Robert Alt în lucrarea sa.

În prima parte a lucrării, autorul arată poziția lui Komenski față de epoca în care a trăit (1592—1670) și, spre a se aprecia în mod just această poziție, el ia drept criteriu indicațiile lui Lenin: „Meritele istorice se apreciază nu după ceea ce n-au dat personalitățile istorice în comparație cu cerințele contemporane, ci

după ceea ce au dat ele nou în comparație cu predecesorii lor". [1]

In opera sa, Komenski a examinat în mod critic experiența pedagogică a trecutului, a reținut din ea ceea ce era valabil și a dezvoltat-o în mod creator, în acord cu tendințele sociale ale epocii sale, caracterizate prin lupta burgheziei în ascensiune contra feudalismului în descompunere.

Autorul arată că lichidarea orînduirii feudale nu se putea face însă fără răfuiala cu biserica medievală, cea mai puternică forță de susținere a feudalismului. Contra acesteia, s-au angajat la luptă diferite forme de protestantism. Printre ele era și secta „Fraților Boemi", cu accentuate vederi democratice, căreia îi aparținea Komenski. Această sectă i-a influențat mult gîndirea și acțiunea. Transformarea societății feudale în societate capitalistă, a adus cu sine, în mod necesar, contopirea oamenilor în națiuni. Faptul acesta a necesitat o prețuire mai mare a limbii fiecărui popor și, implicit, tendința de eliberare de sub asuprirea altora. Opera lui Komenski este strîns legată de lupta națională a poporului ceh pentru eliberarea sa și pentru păstrarea și consolidarea culturii sale naționale. Astfel se împletește în activitatea pedagogică a lui Komenski ideea religioasă cu cea națională. Komenski a avut o viață lungă și frămîntată, caracterizată prin studii, meditație filozofică și activitate practică — de educator și pastor —, susținută de un optimism robust și de o caldă iubire de oameni, de umanitate.

Este deosebit de impresionantă atitudinea sa față de cei săraci și oropsiți. Le ia apărarea cu convingere și susține cu căldură drepturile tuturor oamenilor la o viață prosperă, fericită. In publicația „Plîngerile săracilor oprimați către cer" sînt cuvinte impresionante despre mizeria sărăcimii din timpul lui.

In năzuința lui Komenski de ameliorare a situației omenirii, el ajunge la concluzia că pacea între oameni, popoare și confesiuni este singurul mijloc care poate apropia pe om de fericire. Komenski condamnă cu vehemență războiul, ideea că acesta ar fi „unicul mijloc de lichidare a contradicțiilor dintre oameni". „Mă mir adeseori, spune el, ce nebunie cuprinde pe oameni, încît ei se prăvălesc în nenorocire cu așa de mare zel, cu așa de multe cheltuieli și cu așa de multe pericole". (R. Alt, Der fortschrittliche Charakter der Pädagogik Komenskys, pag. 26).

Din convingerea lui Komenski despre necesitatea păcii a ieșit scrierea sa „Ingerul păcii", prin care invită statele și popoarele să se lase de războaie, să stabilească pacea. Evident că autorul scrierii se înșela amarnic asupra cauzelor războaielor și asupra efectului apelului său pentru pace.

Să nu se considere însă că iubirea de oameni și de umanitate a lui Komenski l-ar fi dus la posibilitatea de a concepe pe om desprins de poporul său. Komenski credea profund în viitorul poporului ceh, — căruia îi aparținea și pentru care lupta ca să-l vadă liber. Intreaga sa operă e străbătută de voința de a ajuta poporului său să meargă spre un viitor luminos. Interesul patriotic a determinat pe Komenski să scrie opera „Didactica magna", pentru că, după părerea lui în *împrejurările de atunci* singura posibilitate de a-și ajuta poporul era de *a-i da o educație bună*. Prețuirea deosebită a limbii materne avea același temei. După cum mărturisește el însuși, niciodată n-a gîndit să scrie sau să publice în latinește, dar a făcut-o totuși, întrucît pe vremea sa limba de cultură universală era limba latină. Pentru poporul său, însă, el a scris cărți în limba maternă. Iar în scrierea „Testamentul mamei muribunde" spune: „Pe tine, națiune cehă și moravă, în salutul meu de adio, nu te pot uita! Tu ești aceea spre care mă îndrept în primul rînd, tu ești aceea căreia îi las tot ce am mai scump. Cred că atunci cînd va fi trecut furtuna mîniei, îți va fi redată suveranitatea, o popor ceh!" (pag. 30).

Imprejurările potrivnice poporului său l-au îndemnat pe Komenski să schițeze imaginea unui *stat desăvîrșit*, din care să fie înlăturate toate relele — utopie irealizabilă în felul „Cetății soarelui".

In realizarea orînduirii sociale *ideale*, Komenski atribuie o însemnătate primordială *cunoașterii* lucrurilor. „Numai pătrunderea în natura lucrurilor poate arăta oamenilor și în domeniul transformărilor sociale adevăratul drum și poate pregăti sfîrșitul stărilor de mizerie". (pag. 32).

De aceea, Komenski atribuie educației și învățămîntului un rol covîrșitor în ameliorarea omului și a omenirii. Numai printr-o cultură temeinică dată tuturor oamenilor e posibilă o asemenea ameliorare. Numai cunoscînd ce este just în

[1] *V. I. Lenin*, Opere, vol. 2, Ed. P.M.R., 1951, pag. 173.

lume și lucrînd după principiile recunoscute ca juste s-ar putea pune capăt nemulțumirilor dintre oameni. Cultura tineretului este cheia care descuie poarta spre o lume mai bună, zice el. De aceea, e fericit poporul bogat în școli bune, în cărți bune, cu organizare și metode bune pentru educația tineretului. Desigur, Komenski supraapreciază rolul educației în condițiile orînduirii respective.

Autorul lucrării consideră că pedagogia concepută de Komenski are un caracter științific, fiindcă pleacă de la premize științifice. De pildă, Komenski este convins de putința omului de a cunoaște lumea și de faptul că ceea ce cunoaște va servi la realizarea unei noi orînduiri sociale. De asemenea, Komenski este convins că esența proceselor în domeniul pedagogic este accesibilă cunoașterii umane și că, cu ajutorul cunoștințelor exacte, ar putea fi desfășurată o activitate pedagogică rodnică.

Komenski crede că cunoașterea realităților, în orice domeniu, trebuie făcută nu de dragul adevărului în sine, ci pentru a servi la ameliorarea oamenilor. Lucrurile și fenomenele în natură stau în legătură unele cu altele. Temeiul adevărului îl formează, după Komenski, legătura între cauză și efect. El e primul pedagog care încearcă să stabilească un sistem pedagogic științific. De altfel, năzuința după o prezentare sistematică a cunoștințelor este o caracteristică a gîndirii lui Komenski. Pansofia sa este cea mai convingătoare dovadă.

Pe primul plan, în sistemul său pedagogic, Komenski pune scopul educației, fiindcă acesta determină toate măsurile educative.

Robert Alt constată că, după Komenski, scopul final al omului este fericirea eternă (aci apare efectul concepției teologice a lui Komenski), dar aceasta e pregătită în viața pămîntească. In aceasta intervine rolul educației: să trezească și să epuizeze toate posibilitățile de desăvîrșire a omului. Komenski este convins că acest lucru se poate realiza, e convins de puterea educației, de care trebuie să beneficieze *toți* oamenii, fiindcă, oricît de mult s-ar deosebi unii de alții prin predispozițiile lor, toți au aceeași natură umană. Trebuie remarcat că această idee depășea concepția feudală despre societatea umană împărțită pe caste predestinate prin naștere și era în spiritul egalității între oameni, preconizată de burghezie la începuturile ei.

De aceea cerea Komenski ca toți copiii, fără deosebire: bogați, săraci, fii de țărani, să frecventeze o școală.

In privința conținutului învățămîntului, Komenski cerea ca *toți să învețe totul*, înțelegînd prin acest *tot*, cunoștințele fundamentale din toate domeniile. Toți trebuie să cunoască bazele, legile și numărul a tot ce este principal, să cunoască ce este și ceea ce devine fiecare lucru.

„Pe orice treaptă a învățămîntului, trebuie cuprinse toate domeniile cunoștințelor umane așa că, chiar în cea mai fragedă vîrstă, copilul să învețe germenele a tot ce se va extinde și se va aprofunda ulterior pe treptele mai înalte ale învățămîntului“ (pag. 54).

Evident că nu se va învăța nimic din ceea ce nu poate face pe om capabil să se descurce în viață, din ceea ce nu are ca scop perfecționarea sa și a societății. In sistemul școlar preconizat, Komenski prevede patru trepte: școala maternă (4—6 ani), școala în limba maternă (6—12 ani), școala latină (12—18 ani) și colegiul didactic (un fel de academie științifică).

Tendința de sistematizare în cunoștințe o arată Komenski și în organizarea muncii școlare. Baza oricărei ameliorări a școlii o formează ordinea în toate momentele activității școlare. „Tot ceea ce trebuie să se întîmple în viața școlii trebuie să fie în așa fel orînduit, încît fiecărui an, fiecărei luni, fiecărei săptămîni, fiecărei zile și chiar fiecărei ore, să-i revină o anumită sarcină“.

Această sistematizare o introduce el și în modul de activitate a pedagogului cu elevii. Acesta va lucra nu cu fiecare elev în parte, ci cu mai mulți deodată, constituiți în clase școlare. Komenski este, astfel, primul pedagog care introduce *clasa* școlară, ca formă de bază în organizarea învățămîntului.

In privința metodelor, Komenski crede că ele trebuie scoase din natura procesului de învățămînt. Cine vrea să învețe tineretul în mod just, trebuie să cu-

noască întîi natura spiritului uman, felul cum acesta ajunge la cunoașterea lucrurilor, cum pune stăpînire pe ele, sau cum le transformă în obiecte ale acțiunii sale. Metodele trebuie să fie sigure — și vor fi astfel — numai cînd educatorul va cunoaște și va aplica legile procesului de învățămînt tot așa cum un meșter cunoaște și aplică legile mecanicii. Cu asemenea metode se pot învăța *toți* copiii să cunoască *totul*.

Prin metode raționale, se vor transmite elevilor cunoștințe despre lucrurile înseși, nu părerile altora despre lucruri.

Lucrurile se oglindesc în minte (intelect) și din aceasta derivă *gîndirea*. Interpretul lucrurilor astfel oglindite este limbajul, din care derivă vorbirea. Imitator și executor al lucrurilor este mîna; din procesul acesta rezultă acțiunea. Deci: *lucruri, gîndire, vorbire, acțiune* se succed într-o legătură indestructibilă, care trebuie să stea la baza metodelor de învățămînt. De aceea, în școli, să se vorbească mai puțin și *să se arate* mai mult, să se discute mai puțin și *să se observe* mai mult, să se creadă mai puțin și *să se știe* mai mult.

Fiindcă școlile trebuiau să pregătească pe tineri să fie *oameni*, Komenski le numea *„ateliere ale umanității"* și voia să transforme aceste ateliere în *„locuri de bucurie și fericire"*, nu de plictiseală și de tortură.

In procesul de învățămînt, zice Komenski, se cere din partea elevului, activitate spontană, iar din partea pedagogului conducere chibzuită; numai astfel se ajunge la scopul propus. Komenski acordă o deosebită atenție și educației în vederea muncii. Orice cunoștință trebuie să aducă folos prin aplicarea ei în scopul transformării vieții umane. Și prin aceasta Komenski promovează ideile înaintate ale epocii Renașterii.

In sfîrșit, Komenski prețuiește, în chip deosebit, disciplina în munca școlară. „Școala fără disciplină este ca moara fără apă", zicea el.

In ultimul capitol, lucrarea lui R. Alt se ocupă de relațiile pedagogiei lui Komenski cu principalele curente de gîndire din epoca sa.

Autorul stăruie, astfel, asupra izvorului principal al gîndirii pedagogice a lui Komenski: tradițiile marii mișcări democratice a poporului ceh și ale mișcării husite, îndeosebi ideile comunității „Fraților Boemi".

Gîndirea lui Komenski a fost influențată și de concepțiile sociale utopice — „Utopia" lui T. Morus, „Cetatea Soarelui" a lui Campanella și altele. Trebuie să remarcăm însă că această influență a fost folosită de el în mod creator, dînd astfel pedagogiei sale, spre deosebire de concepțiile utopicilor, multe posibilități de realizare, deoarece ea n-a fost ruptă de viață și a găsit un izvor nesecat în realitatea obiectivă.

Concepțiile și realizările pedagogice ale lui Komenski au fost cunoscute și apreciate și în alte țări, chiar în timpul vieții sale. Dovadă că el a fost chemat să organizeze învățămîntul în Polonia, în Transilvania, în Anglia.

„Komenski a fost, aproape în toate domeniile pedagogiei, un îndrăzneț gînditor, integrat în mișcările populare ale epocii sale. A sintetizat principiile progresiste ale epocii, dezvoltîndu-le însă în mod creator". (pag. 152).

Multe din principiile sale pedagogice au fost însă denaturate de pedagogia burgheză, altele — de exemplu dorința de a învăța pe toți, toate — n-au fost luate în seamă.

Conținutul adînc democratic și umanist al pedagogiei lui Komenski își găsește deplina și justa prețuire abia în societatea socialistă, unde multe din indicațiile sale ajută dezvoltării învățămîntului. De aceea, considerăm ca foarte bine venită lucrarea lui R. Alt care a încercat să scoată în evidență, în lumina materialismului dialectic și istoric, caracterul progresist al pedagogiei lui Komenski. Această lucrare ajută la înțelegerea ideilor progresiste ale lui Komenski și la popularizarea lor în rîndul pedagogilor.

I. I. G.

PĂDAGOGIK [1]

Revista „Pädagogik", organ al Institutului pedagogic central din R.D. Germană, a luat ființă în 1945, imediat după eliberare. In revoluția culturală care are loc în Germania de răsărit după această dată, revista a avut un rol cît se poate de important. Ea a devenit un organ activ și combatant al luptei poporului german, eliberat de barbaria fascistă, pentru un învățămînt democratic, pentru o școală a poporului, pentru dezvoltarea unei științe pedagogice legate de realitățile și idealurile vieții sociale.

Față de numeroasele reviste de pedagogie apărute înainte, reviste în care predomina speculația teoretică, problemele de metafizică a educației, falsa orientare idealistă — noul organ al pedagogiei progresiste germane reprezintă o revoluționară cotitură ideologică.

Pentru a face cunoscute problemele actuale pe care le dezvoltă această revistă, ne vom ocupa mai îndeaproape de cîteva numere apărute la începutul anului trecut.

Pentru 1955, activitatea revistei s-a legat tot mai mult de sarcinile actuale ale școlii noi din R.D. Germană, călăuzindu-se după principiul pedagogic progresist al îmbinării strînse dintre teorie și practică.

Astfel, pe lîngă programarea unor lucrări cu conținut pedagogic general, a fost prevăzută și tratarea cîtorva teme importante atît pentru îmbunătățirea muncii instructiv-educative din școli, cît și pentru dezvoltarea științei pedagogice. Aceste teme, folosind cît mai multe date din cîmpul practicii, trebuiau să constituie un material de bază pentru discuțiile din cadrul consiliilor pedagogice din școli și să contribuie în acest fel la îmbunătățirea procesului de învățămînt. Strîns legate de astfel de necesități, pentru 1955 au fost fixate următoarele titluri de articole: aprecierea lucrărilor elevilor și stabilirea notelor la purtare; dezvoltarea învățării conștiente la copii și participarea lor activă în procesul de învățămînt; analiza muncii școlare la sfîrșitul anului și pregătirea noului an școlar; pregătirea, desfășurarea și valorificarea examenelor de absolvire; temele pentru acasă ale elevilor, parte importantă a procesului de învățămînt; rolul muncii din timpul vacanței pentru îndeplinirea scopului instructiv-educativ al școlii etc.

Un alt domeniu tematic a fost rezervat lucrărilor de cercetare științifică ale diferitelor instituții cu caracter pedagogic din Republica Democrată Germană spre a contribui, pe de o parte la schimbul de experiență dintre diferiții profesori și docenți, iar pe de altă parte spre a-i informa pe toți cei cuprinși în practica învățămîntului, despre munca științifică de la facultățile și institutele pedagogice.

In același timp, a fost proiectată și angajarea unor discuții cu scopul de a lămuri și preciza acele noțiuni pedagogice în jurul cărora există încă anumite confuzii și erori de interpretare.

O atenție specială a fost acordată studiilor care urmăresc educația întregului popor german. Aceste studii pun în discuție principiile educației și instrucțiunii în viitoarea Germanie unită, democratică și iubitoare de pace. Ele demască și combat fenomenul de fascizare și remilitarizare a școlilor din Germania de apus arătînd, pe de o parte, pericolul care amenință tineretul german datorită fascizării și remilitarizării practicate în Germania occidentală, iar pe de altă parte, scot în evidență sarcinile pedagogice și politice ale fiecărui cadru didactic conștient de adevărata sa menire.

Pentru a crea o bază comună de discuție între pedagogii din estul și vestul Germaniei, *Pedagogia* își propune să publice un cît mai bogat material pedagogic informativ din Republica Federală Germană, punînd la dispoziția pedagogilor din vestul Germaniei spațiul necesar pentru exprimarea liberă a părerilor.

O sarcină importantă pentru activitatea pe anul 1955 a revistei „Pedagogia" a fost și pregătirea celui de-al 5-lea congres pedagogic, fixat pentru vara acestui an. Cu această ocazie, colectivul redacțional al revistei a hotărît să publice un caiet special, în care să fie trecute în revistă întreaga situație și toate perspectivele vieții școlare germane, în cele mai variate domenii ale educației și instruc-

[1] Organ des deutschen pädagogischen Zentralinstituts. Heft 1—6; 10. Jahrgang — 1955. Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin (Pedagogia, organ al Institutului pedagogic central german, Caietul 1—6; anul al 10-lea — 1955. „Popor și Știință" — Editura de stat, Berlin).

țiunii, cu scopul de a situa în centrul atenției publice internaționale evoluția întregii Germanii considerată ca o unitate culturală indivizibilă.

De asemenea, au fost programate și studii din domeniul istoriei pedagogiei, articole privind învățămîntul elementar de la sate și diferite lucrări de psihologie.

Spre a se da discuțiilor științifice un caracter pedagogic cît mai mobilizator, au fost alese, pentru anul 1955 și două teme care interesează majoritatea pedagogilor germani. Aceste teme sînt problema formării învățătorilor și problema educației în colectiv.

In sfîrșit, redacția revistei și-a mai luat, pentru 1955, angajamentul de a publica, la rubrica de cronică, mai multe note scurte care să informeze pe tovarășii angajați în munca școlară practică, despre evenimentele pedagogice cele mai importante din Republica Democrată Germană, din Republica Federală Germană și din străinătate, iar la rubrica de bibliografie, de a prezenta și comenta pe scurt noile lucrări sau publicații pedagogice apărute între timp.

Acestea au fost, în mare, sarcinile pe care și le-a trasat, pentru cel de-al 10-lea an de apariție, organul Institutului pedagogic german central, iar cele șase caiete ale revistei ilustrează, cu prisosință, seriozitatea îndeplinirii angajamentelor.

Să trecem în revistă cîteva din cele mai importante realizări:

In caietul numărul unu ne reținatenția contribuțiile semnate de Hans Joachim Laabs, Pierre Vilar și Horst Löbner.

In *„Bessere Lehrmittel dienen der Erziehung der Jugend"* („Material didactic de calitate mai bună servește educației tineretului"), articolul lui H. J. Laabs (scris cu prilejul fondării *Institutului german central pentru materialul didactic)* se arată cum acest institut a luat ființă din *„Institutul pentru filmul și imaginea în învățămînt, știință și artă"*. După ce arată contribuția deosebit de valoroasă a materialului didactic în educația multilaterală a elevilor din școlile R.D.G., autorul arată și unele lipsuri ce se cer a fi înlăturate din munca institutului.

In articolul *„Die Revision der Schulbücher, die internationalen Begegnung von Historiken und die Völkerverständigung"* („Revizuirea cărților școlare, întîlnirile internaționale dintre istorici și înțelegerea dintre popoare"), profesorul Pierre Vilar din Paris, schițează cîteva reguli pentru profesorii de istorie care doresc să lupte prin lecțiile lor împotriva dușmănirii dintre popoare. Prima dintre aceste reguli cere să nu se recurgă la îndulciri formale ale limbajului folosit în scrierea și predarea istoriei ca obiect de educație, ci să se enunțe, cu tot curajul, răspunderea pe care trebuie s-o avem în fața evenimentelor pe care le trăim. Cunoscîndu-și în profunzime răspunderea pentru asigurarea păcii, tineretul poate fi convins efectiv de necesitatea unei înțelegeri și colaborări sincere între popoare. O a doua regulă ar fi să nu se recurgă la anularea artificială a vechilor frontiere căci o „Europă unită" nu asigură cu mai multe șanse pacea decît o poate asigura șase sau șaisprezece state care se înțeleg în această privință; superioritatea omului alb, ca și superioritatea așa-zisei „economii libere" se pot transforma oricînd într-o bază pentru un nou și periculos șovinism. In afară de acestea, trebuie să se știe că „națiunea" este o comunitate istorică, nicidecum un stat prin sine agresiv. Pacea nu se asigură prin anularea suveranității naționale. Ultima recomandație pe care profesorul Pierre Vilar o face în legătură cu această problemă ar fi: pentru a putea preda just o materie de învățămînt care privește trecutul, este necesar să știi să gîndești just, iar acest lucru este posibil numai printr-o serioasă analiză științifică a datelor istoriei.

In *„Die Durchführung und wissenschaftliche Analyse von Unterrichtskontrollen"* (Desfășurarea inspecțiilor școlare și analiza lor științifică), Horst Löbner expune metoda observației pedagogice și modul în care trebuie să se organizeze controlul muncii profesorului în clasă. Apoi se ocupă de analiza lecției și valorificarea rezultatelor inspecției școlare de către inspector.

Articolul folosește pe larg prețioasa experiență a învățămîntului sovietic și poate fi considerat drept un bun îndreptar pentru sezisarea aspectelor esențiale ale muncii de îndrumare și control din școlile Republicii Democrate Germane. In această direcție Horst Löbner propune următoarea schemă pentru analiza științifică a inspecțiilor școlare:

I. Observații generale cu privire la clasă și lecție (data, clasa, obiectul, lecția, scopul lecției, cît s-a mai predat din lecție, nivelul de pregătire al clasei etc.).

II. Caracteristica lecției din punct de vedere tipologic și structural (tipul și planul lecției).

Locul lecției în cadrul materiei predate:

a) legătura dintre lecția precedentă și aceea care va urma; realizarea acestei legături;

b) concordanța dintre scopul și tipul lecției în ceea ce privește tratarea temei generale.

Planul lecției:

a) Corespunde planul lecției cu tipul de lecție respectiv?

b) Diferitele părți componente ale lecției sînt desfășurate armonic și corect?

c) A fost bine repartizat timpul în cadrul lecției?

III. Conținutul lecției:

Concordanța cu programa școlară. Bogăția, aspectul științific și sistematic al cunoștințelor predate. Orientarea politică și educativă. Legătura cu actualitatea.

Folosirea materialului local la lecție. Legătura dintre teorie și practică. Principiul istoric. Dacă lecția este întreagă și unitară. Existența unui miez esențial în cele predate. In ce măsură materia predată a fost însușită. In ce măsură învățătorul e stăpîn pe materie.

IV. Metodele de predare:

Metodele folosite corespund cu materia, tipul de lecție și cu vîrsta copiilor? Sînt ele educative? Asigură ele o predare intuitivă și activă?

Felurile lucrărilor independente ale elevilor, — valoarea lor metodică. Folosirea organizării muncii colective în clasă. Procedeele legate de verificarea și notarea cunoștințelor elevilor. In mod special, trebuie analizate procedeele verificării lucrărilor date pentru acasă, atît pentru a scoate în relief erorile și lipsurile existente, cît și corectarea acestora din timp. Tema pentru acasă (cînd și cum a fost dată, — ce îndrumări s-au dat pentru îndeplinirea ei).

V. Atitudinea elevilor:

Au fost atrași elevii în procesul activ de cunoaștere și însușire a materiei predate? Cum se prezintă colectivul clasei ca întreg? Atitudinea colectivului la lecție. De ce a fost determinată această atitudine (de materia predată, mediu, dispoziția învățătorului sau de altceva)? Au existat greutăți și ce le-a provocat? Cum s-au purtat ceilalți elevi față de elevii nedisciplinați? Atitudinea elevilor față de învățător.

VI. Atitudinea învățătorului:

Capacitatea de a stăpîni clasa, de a o organiza în vederea muncii, de a intensifica activitatea, interesul și atenția și de a menține o bună disciplină. Atitudinea față de fiecare elev în parte, respectîndu-se personalitatea fiecăruia. Stilul și fondul predării (vioiciunea, prospețimea, indiferența etc.), tactul pedagogic, posibilitatea de a se transpune în situația elevului, punctualitatea și inventivitatea, elanul emoțional, aspectul exterior al învățătorului, cultura limbajului, vocea și gesturile, folosirea autorității.

VII. Rezultatele lecției:

Indeplinirea planului. Atingerea scopului. Volumul și calitatea cunoștințelor elevilor (dacă sînt însușite conștient, temeinic, durabil). Efectul instructiv și educativ al lecției.

VIII. Concluziile și propunerile:

Părțile pozitive și negative ale lecției. Cum trebuie consolidate și desăvîrșite părțile pozitive și cum trebuie evitate cele negative.

★

Caietul numărul unu mai publică o serie de discuții, dintre care relevăm: *„Zur planmässigen Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit"* (Cu privire la dezvoltarea planificată a personalității învățătorului) de *Heinz Klemm*; *„Über die Anforderungen an die Lehrerpersönlichkeit"* (Despre ceea ce trebuie să cerem unei personalități didactice) de *Fritz Beckert*. (Reținem din ultimul articol următorul pasaj semnificativ: „Nu-mi pot imagina nici o personalitate didactică adevărată, care, cunoscînd legătura indisolubilă dintre viitorul copiilor și viitorul întregului nostru popor, să nu ia parte activă la rezolvarea problemelor arzătoare ale prezentului").

Caietul numărul doi aduce, pe lîngă altele, studiile *„Teilanalyse des Bildungsvorganges im Unterricht"* (Analiza parțială a procesului educativ în învățămînt) semnat de *Dr. Klaus-Dietrich Wagner*; *„Objektive Bewertung vom Schülerleistungen"* (Aprecierea obiectivă

a lucrărilor elevilor) semnat de *Kurt Tilsner* și *Rudolf Donath*; discuții semnate de *Günther Röblitz*, „*Zum Gegenstand der Pädagogik*" (In legătură cu obiectul pedagogiei) și *Siegfried Henschke* „*Gegenstand und Bedeutung der Psychologie*" (Obiectul și importanța psihologiei); comunicări semnate de *Dr. Gerhard Heese*, „*Die Bedeutung herabgesetzter Hörfähigkeit eines Kindes für dessen Schulleistung*" (Importanța acuității auditive scăzute a unui copil pentru activitatea sa școlară) și *Wilhelm Dauer* „*Über einige Erfahrungen aus der Arbeit des pädagogischen Kreiskabinetts Burg*" (Despre cîteva experiențe din munca prestată de cabinetul pedagogic al raionului Burg), cît și contribuții în legătură cu pregătirea congresului învățătorilor și a instructorilor de pionieri, semnate de *Karl Heins Blüher* și *Gustav-Adolf Kruse*, „*Beachtet die Altersbesonderheiten in der Arbeit mit jungen Pionieren!*" (Respectați particularitățile vîrstei în munca dusă cu tinerii pionieri) și *Bodo Kamieth* „*Die Pionierarbeit an weniggegliegerten Schulen*" (Munca dusă cu pionierii la școlile cu clase puține).

In studiul „Analiza parțială a procesului educativ în învățămînt" (*Dr. K. Wagner*) pe baza unor cercetări metodic organizate și executate, se ajunge la concluzia că prin analiza unei părți a procesului educativ, învățătorul poate fi ajutat să cunoască și să-și controleze propria sa muncă în cadrul lecțiilor pe care le predă.

Din caietul numărul trei reținem articolele: „*Die systematische Weiterbildung der Lehrer beginnt*" (Incep cursurile de perfecționare ale învățătorilor) scris de *Johannes Leupoldt*; „*Über die Erziehung der jungen Lehrergeneration*" (Despre educația tinerii generații de învățători) de *Wolfgang Groth* și „*Europäische Schüler-Kunstaufstellung in Dortmundt*" (Expoziția europeană de artă a elevilor) de *Ernst Lorenz*.

Acest din urmă articol (reprodus din revista „Schule und Nation" — Școală și Națiune — din Schwelm, Westfalia) citează o impresionantă mărturisire făcută de două eleve — „Pe noi rațiunea și inima ne leagă, pe deasupra frontierelor arbitrare, de tovarășii noștri de vîrstă din zona răsăriteană. Intinzîndu-le mîinile, noi contribuim la reunificarea germană. De aceea sîntem fericite că iau și ei parte la concursul nostru. Dar nu trebuie să uităm că Europa se întinde și dincolo de zona de est. Trăiesc acolo popoare ale căror creații culturale sînt o componentă indiscutabilă a întregii culturi europene. Mediul spiritual care le înconjoară astăzi, se deosebește de-al nostru. Nu trebuie să ne temem însă de contradicțiile spirituale. De ceea ce trebuie să ne temem este frica, premergătoarea sigură a războiului. Războiul ar avea ca rezultat distrugerea noastră a tuturora. Înlăturarea și înfrîngerea fricii ne apare drept o problemă centrală pentru Europa".

Tot în acest număr mai sînt publicate și informații despre viața culturală din Ungaria precum și o recenzie semnată de *Edgar Drefenstedt* asupra materialului informativ din literatura pedagogică sovietică și aceea a țărilor de democrație populară.

Caietele nr. patru și cinci aduc colaborări comemorative bogate în conținut educativ cu prilejul împlinirii a 150 de ani de la moartea poetului *J. Fr. Schiller*. Astfel *I. M. Lange* semnează în caietul nr. 4 studiul „*Friedrich Schiller — Erzieher der deutschen Nation*" (Fr. Schiller, educator al națiunii germane), iar prof. *Dr. Gertrud Rosenow* — în caietul nr. 5 — studiul „Schiller's Leben und Werk in der deutschen demokratischen Schule als Bestandteil der Allgemeinbildung" („Viața și opera lui Schiller ca parte integrantă a culturii generale în școala democratică germană").

Tot în aceste caiete se aduce un omagiu binemeritat și operei marelui om de știință sovietic I. P. Pavlov. Astfel, caietul numărul patru publică lucrarea „Die Bedeutung der Lehre Pavlovs für die Didaktik" („Importanța învățăturii lui Pavlov pentru didactică"), semnată de prof. *Wincenty Okon*, iar caietul numărul cinci lucrarea „Die Bedeutung der Lehre I. P. Pavlovs für den Lernvorgang im Unterricht" („Importanța învățăturii lui I. P. Pavlov pentru procesul de învățare în cadrul învățămîntului") — semnată de *Dr. Paul Wachter*.

Caietul numărul cinci conține un interesant editorial „Zum 10. Jahrestag der Befreiung" („Cu prilejul celei de-a zecea aniversări a eliberării") scris de *Dr. Ehrenfeld Winkler*. Din acest articol reținem, ca extrem de sugestive, următoarele pasaje: „Să mențină statul german, să păstreze cultura germană — acestea sînt scopurile politicii de pace ale Uniunii Sovietice. Pe un prieten sovietic care activează la una din universitățile noastre ca profesor oaspete, un aspirant

l-a rugat să-i aprecieze o lucrare de seminar. Aprecierea făcută a fost următoarea: „Dumneata ai făcut o lucrare bună. Bibliografia pedagogică sovietică ai valorificat-o cît se poate de bine. Dacă ai fi utilizat și contribuția pedagogilor germani (Diesterweg și alții) de la care Esipov și alți pedagogi sovietici au învățat mult, atunci lucrarea dumitale ar fi fost și mai bună. Cînd construim școala germană — și aceasta e sarcina noastră principală — atunci trebuie să cercetăm în mod critic și să valorificăm întreaga moștenire pedagogică progresistă".

In sfîrșit, din sumarul caietului numărului șase, trebuie să relevăm și articolele cu conținut general, scrise de Profesorul *Dr. Heinrich Deiters, Hans Jacobs* și Profesor *Eduard Pfrimmer.*

Lucrarea profesorului *Dr. Heinrich Deiters,* decanul facultății de pedagogie de la Universitatea Humboldt din Berlin, este de fapt referatul pe care l-a ținut la deschiderea adunării de la Eisenach a pedagogilor germani (7 aprilie 1955). Din acest referat se cer reținute și subliniate cîteva adevăruri valabile nu numai pentru pedagogii germani. „Poporul nostru a fost întotdeauna dispus — scrie Prof. Dr. H. Deiters — să accepte influențe din străinătate și să le prelucreze pentru sine. Dar dorința noastră adevărată, sarcina noastră centrală a fost, totuși, întotdeauna, ridicarea propriului nostru sistem de educație, construirea unei școli germane pe baza pedagogiei noastre naționale germane. Respingem și astăzi, cu toată hotărîrea, să ne lăsăm „integrați" într-o Europă și parțială și reacționară. Respingem aceasta și pe tărîmul educării tineretului nostru".

„Noi am reluat, continuă în același articol profesorul Deiters, tradiția humanistă, ascendentă, a marilor pedagogi mai vechi, tradiția unui Komenski, Pestalozzi, Diesterweg, pe care fascismul a încercat s-o distrugă. Noi continuăm să cultivăm, în mod conștient, această tradiție".

Vorbind despre ajutorul pe care l-a primit R.D.G. din partea Uniunii Sovietice, autorul precizează:

„In munca noastră am învățat multe de la prietenii noștri sovietici care ne-au atras, de la început și de repetate ori, atenția asupra gîndirii valoroase a pedagogilor germani clasici, îndemnîndu-ne să ne ocupăm din nou de operele lor... Am învățat să cunoaștem dragostea de pace a pedagogilor sovietici, marea lor stimă față de poporul german, profunda lor familiarizare cu operele artei și științei germane. Am constatat că în pedagogia sovietică, pedagogie căreia îi datorăm importante imbolduri pentru marea construcție a învățămîntului nostru, au fost păstrate și dezvoltate mai departe principiile esențiale ale pedagogiei noastre germane clasice".

In concluzie, autorul spune:

„E necesar să se nască o mișcare pedagogică germană care să devină forță, e necesar ca învățătorimea germană să-și facă datoria rupînd acele zăgazuri care ne despart și care reprezintă cea mai grea piedică în dezvoltarea viitoare a învățămîntului nostru".

Prin aceste laconice dar substanțiale concluzii, profesorul Deiters exprimă în mod limpede și hotărît poziția înaintată pe care o are școala și învățămîntul din R.D.G. în actuala situație internațională.

In „Unsere Verantwortung für die deutsche Jugend heute" (Răspunderea noastră pentru tineretul german de astăzi), *Hans Jakobs,* prof. de religie din Wuppertal (Republica Federală), demascînd intențiile agresive ale atițătorilor la război din apus, scrie: „Mai serioasă ni se se pare remarca „Poți să spui pace și să înțelegi război, să spui umanism și să înțelegi antiumanism, să spui pedagogie și să înțelegi propagandă. Desigur, toate acestea sînt posibile. Rezultatele vor arăta unde și cînd se procedează în acest fel. Noi credem însă că nu poți spune: arme atomice, înarmare, pregătire de război — și să înțelegi prin toate acestea pace". Ocupîndu-se apoi de ultimele teorii ale științei burgheze, *Hans Jakobs* constată un anume refugiu al acesteia în irațional, refugiu în care „știința pare a ajunge la hotare ciudate, hotare care apoi sînt în așa fel formulate ca și cînd procesele ce au loc în atom ar înceta să funcționeze, găsindu-și acolo libertatea în hazard, în principiul arbitrarului și că aceasta ar reprezenta ceva ca o demonstrare modernă a existenței lui dumnezeu. Ne opunem tendinței de a da în mîna tineretului această interpretare și regretăm că un apărător al unei atari interpretări a expus-o în fața a 2000 de învățători, atrăgîndu-le pe deasupra atenția că actualmente știința ne poate asigura că nici zece bombe de cobalt nu ar fi deajuns ca să distrugă pămîntul cu tot ce e viu pe el, căci tot ar mai rămîne ceva".

O problemă de actualitate pentru relațiile dintre germani și francezi o adu-

ce în discuție articolul „Deutsch-französische Verständigung und Kulturaustausch zwischen Frankreich und Deutschland" (Înțelegerea germano-franceză și schimbul cultural dintre Franța și Germania). *Eduard Pfimmer*, autorul articolului, după ce arată care sînt greutățile care stau în calea unei înțelegeri sincere și definitive între Franța și Germania, trage *următoarele concluzii*: (1) Nu există înțelegere — și deci nici posibilități pentru schimbul cultural — atîta timp cît persistă militarismul german. (2) Este posibil un schimb cultural viu numai cu acele forțe din Germania care urmăresc rezolvarea pașnică a problemei germane reluînd astfel marea tradiție umanistă a poporului lor.

Am insistat poate prea mult asupra unora dintre articolele cu conținut general publicate în cele șase caiete ale revistei „Pädagogik". Din prezentarea de pînă aici a materialului apărut în organul Institutului pedagogic german central, se vede că preocupările colectivului redacțional al revistei au fost orientate în mod planificat, asupra acelor probleme, care, în ordinea importanței și urgenței lor, nu puteau fi neglijate. Toate aceste probleme urmăresc construirea unei Germanii democrate, unite, independente, iubitoare de pace și creatoare de valori culturale integrabile în tezaurul de valori permanente ale omenirii.

In afară de acestea, revista „Pädagogik" mai publică și un prețios material bibliografic în care sînt prezentate și discutate cele mai noi cărți de specialitate apărute în limba germană.

Bine redactată și frumos prezentată, revista de pedagogie a Institutului pedagogic german central din Berlin, poate deveni un util organ de informații pentru toți pedagogii noștri care doresc să cunoască mișcarea pedagogică progresistă din acea Germanie care își construiește azi socialismul și apără pacea.

D. GHELARU

CRONICĂ

ŞEDINŢA CONSILIULUI ŞTIINŢIFIC AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

In ziua de 9 ianuarie a.c. a avut loc şedinţa consiliului ştiinţific al Institutului de ştiinţe pedagogice, la ordinea de zi fiind darea de seamă asupra activităţii institutului pe anul 1955, discutarea planului de muncă pe anul 1956, organizarea sesiunii ştiinţifice a institutului (19—22 ianuarie a.c.), problema organizării aspiranturii la pedagogie, precum şi repartizarea sarcinilor pentru membrii consiliului ştiinţific.

Inainte de a expune darea de seamă asupra activităţii Institutului în anul 1955, tov. prof. Stanciu Stoian, directorul Institutului de ştiinţe pedagogice, a făcut o scurtă prezentare a activităţii Institutului de la înfiinţarea lui pînă în prezent.

Trecînd la expunerea dării de seamă asupra activităţii din anul 1955, tovarăşul prof. Stanciu Stoian a arătat că s-au elaborat în total 19 lucrări ştiinţifice, dintre care şapte au fost tipărite şi difuzate pe teren. Un număr de aproximativ douăzeci de lucrări au fost începute şi se vor continua în anul 1956.

Tot în planul pe anul 1955 figura şi organizarea sesiunii ştiinţifice a institutului şi a „lecturilor pedagogice". Tov. prof. Stanciu Stoian s-a oprit mai mult asupra „lecturilor pedagogice", arătînd că ele sînt o tribună a experienţei înaintate a cadrelor didactice. Ele vor da posibilitatea cadrelor didactice din şcoli să-şi prezinte activitatea şi vor înviora, astfel, activitatea ştiinţifică în domeniul pedagogiei.

Ocupîndu-se de activitatea Revistei de pedagogie, tov. prof. Stanciu Stoian a arătat că, în general, ea şi-a realizat scopul. Revista a luptat contra obiectivismului şi a cosmopolitismului în pedagogia din ţara noastră şi a încercat să generalizeze experienţa unor cadre didactice. In special, ultimele două numere pe anul 1955, cu toate lipsurile lor, au meritul de a aduce probleme deosebit de interesante pentru practica profesorilor şi învăţătorilor noştri.

Din această dare de seamă au reieşit o serie de aspecte pozitive ale activităţii Institutului (elaborarea unui număr important de lucrări ştiinţifice, acumularea unei oarecare experienţe în munca de cercetări ştiinţifice, îmbunătăţirea metodicii muncii ştiinţifice), dar şi unele lipsuri. Printre aceste lipsuri trebuie să menţionăm faptul că nu s-au abordat problemele teoretice generale — activitatea ştiinţifică limitîndu-se la studierea unor aspecte practice —, n-a fost o legătură destul de strînsă cu terenul, cu munca din şcoli şi nici n-a existat o suficientă planificare în munca secţiilor.

Cu toate aceste lipsuri, activitatea institutului în anul 1955 poate fi socotită satisfăcătoare.

In ceea ce priveşte perspectivele activităţii viitoare a institutului, tov. prof. Stanciu Stoian a arătat că va fi restructurat planul activităţii ştiinţifice a institutului în lumina documentelor Congresului al II-lea al Partidului.

Din documentele Congresului reies cîteva sarcini generale pentru pedagogia din ţara noastră — deci şi pentru Institutul de ştiinţe pedagogice. De pildă, în legătură cu periodizarea revoluţiei democrat-populare (prima perioadă — 1944—1948, a doua din 1948 încoace) avem sarcina de-a face un bilanţ al realizărilor şcolii şi pedagogiei din ţara noastră în cea de-a doua perioadă: rămînerea în urmă a şcolii faţă de viaţă şi a pedagogiei faţă de şcoală, ne cere să cercetăm cauzele acestei rămîneri în urmă şi să contribuim la înlăturarea lor.

Alte sarcini se ridică în faţa pedagogiei în legătură cu unele probleme de învăţămînt (de pildă, generalizarea şcolii de 7 ani, perfecţionarea învăţămîntului mediu şi superior, introducerea învăţămîntului politehnic etc.), în legătură

cu unele probleme de metodică (de pildă, cauzele rămînerii în urmă la învăţătură la fizică şi matematică), sau unele probleme educative (educarea patriotismului, educarea unei noi atitudini faţă de muncă etc.). De asemenea, în domeniul istoriei pedagogiei trebuie elaborate o serie de lucrări cu ocazia împlinirii a 35 de ani de la înfiinţarea Partidului şi a 50 de ani de la răscoala din 1907, precum şi o lucrare despre şcoala şi gîndirea pedagogică în anii revoluţiei democrat-populare.

Tov. prof. Stanciu Stoian şi-a încheiat expunerea cerînd membrilor consiliului să sprijine activ munca Institutului şi să contribuie la crearea unui „front unic" al pedagogilor din ţara noastră, care să poată rezolva cu succes sarcinile mari puse în faţa şcolii şi a pedagogiei noastre.

★

A urmat prezentarea planului de muncă pe anul 1956, făcută de tov. I. Cremer, director adjunct al institutului.

In anul 1956 se vor elabora o serie de lucrări ştiinţifice în legătură cu unele probleme importante ale muncii instructiv-educative din şcoala noastră: asigurarea reuşitei la învăţătură a elevilor, introducerea învăţămîntului politehnic (formarea deprinderilor de muncă agricolă), munca dirigintelui, educarea patriotismului la elevi etc. La istoria pedagogiei sînt prevăzute două lucrări privitoare la şcoala şi gîndirea pedagogică din ţara noastră, („Din istoria pedagogiei romîneşti" şi „Invăţămîntul oglindit în presa muncitorească între anii 1872—1921"), precum şi elaborarea conspectului unei lucrări de prezentare sistematică a pedagogiei romîneşti. Se prevede, de asemenea, elaborarea unui număr de 15 metodici pentru predarea diferitelor obiecte — atît în şcolile cu limba de predare romînă, cît şi în şcolile cu limba de predare a minorităţilor naţionale.

In total, la sfîrşitul anului vor fi predate la tipar 25 de lucrări de pedagogie generală, de istoria pedagogiei şi metodici speciale.

In afară de aceste lucrări, planul prevede un număr de 41 de lucrări care vor începe în anul 1956 şi se vor termina în anii următori. La pedagogie generală se vor începe o serie de lucrări în legătură cu unele probleme generale, ca metodica cercetărilor ştiinţifice în pedagogie, organizarea şi desfăşurarea lecţiei, regimul zilnic al elevilor, succesiunea în condiţiile şcolii de 7 ani ş.a.

In cadrul problemelor de învăţămînt politehnic se vor elabora două lucrări referitoare la legarea teoriei de practică în predarea fizicii, chimiei şi matematicii, precum şi unele îndrumări metodice în legătură cu munca în atelier.

Dintre problemele educaţiei morale se va studia problema educării disciplinei conştiente la elevi. Se vor începe, de asemenea, lucrări în legătură cu unele probleme ale educaţiei estetice, ale conducerii şcolii şi ale educaţiei în familie.

La istoria pedagogiei se vor începe cîteva lucrări importante: o culegere de texte ale clasicilor marxism-leninismului privitoare la problemele de instrucţie şi educaţie, o lucrare despre dezvoltarea şcolii şi gîndirii pedagogice în anii puterii democrat-populare, o antologie din istoria pedagogiei universale, o monografie asupra „Şcoalei de la Cotnari" şi o lucrare despre atitudinea învăţătorilor progresişti faţă de răscoala din 1907.

Tot în cursul anului 1956 se va începe elaborarea a 11 lucrări metodice, pentru predarea citirii, gramaticii şi aritmeticii în şcoala elementară, a geografiei R.P.R., a limbilor străine în şcolile cu limba de predare romînă şi a limbii romîne în şcolile cu limba de predare a minorităţilor naţionale.

In domeniul psihologiei pedagogice sînt prevăzute în plan 6 lucrări cu următoarele teme: dezvoltarea intelectuală a copilului de vîrsta preşcolară, dezvoltarea vorbirii la copiii antepreşcolari, raportul dintre imagine şi cuvînt în procesul de învăţămînt, problema cunoaşterii individualităţii elevilor, particularităţile psihologice ale însuşirii cunoştinţelor la unele obiecte de învăţămînt (fizica, matematica). Se vor elabora, de asemenea, îndrumări metodice pentru predarea psihologiei în şcolile pedagogice.

La defectologie se vor elabora două lucrări: dezvoltarea gîndirii şi vorbirii la copiii surdo-muţi şi însuşirea cititului la clasa I de către copiii întîrziaţi mintal.

Deşi anul acesta nu există o secţie pentru învăţămîntul superior, se vor studia, în limita posibilităţilor, şi unele probleme de învăţămînt superior, ca metodica prelegerii şi unele probleme ale metodicii seminarului.

Planul de muncă pe anul 1956 mai prevede apariția a 12 numere ale Revistei de Pedagogie, organizarea unei sesiuni științifice a Institutului (între 19—22 ianuarie a. c.), organizarea sesiunii „lecturilor pedagogice centrale" în decembrie 1956 și îndrumarea pregătirii „lecturilor pedagogice regionale", organizarea unor conferințe publice de popularizare a experienței pozitive a școlii noastre, organizarea activității cu aspiranții și a examenelor de candidat în științe pedagogice, precum și începerea organizării muzeului pedagogic.

După prezentarea planului de muncă, tov. Clara Chiosa — șefa secției de limbă și literatură a Institutului de științe pedagogice — a făcut o scurtă expunere asupra organizării sesiunii științifice a institutului.

★

La discuțiile care au urmat după cele trei rapoarte, au luat cuvîntul acad. M. Ralea, prof. univ. Șt. Bîrsănescu, prof. univ. Alex. Roșca, conf. univ. Paul Popescu-Neveanu, dr. I. Iancu, conf. univ. I. Berca, conf. univ. Tr. Moraru, conf. univ. Walter Rusu, conf. univ. C. Bender, prof. Tr. Pop și alții.

Majoritatea celor care au luat cuvîntul la discuții au arătat că planul de muncă prezentat este un plan foarte bogat, un plan „îndrăzneț", cu teme foarte variate, care corespunde sarcinilor actuale ale școlii noastre. Ținînd seama însă de numărul mare de lucrări propuse și de varietatea temelor, unii și-au arătat îndoiala că un asemnea plan ar putea fi îndeplinit și au propus reducerea lui.

S-a arătat apoi că institutul ar trebui să-și alcătuiască un plan de perspectivă largă care să prevadă unele lucrări de proporții mai mari — de pildă, monografii în legătură cu anumite probleme pedagogice — așa cum se fac și în Uniunea Sovietică. Dintr-un asemenea plan nu pot lipsi problemele teoretice generale ale pedagogiei, ca problema obiectului și a legilor obiective ale științei pedagogice și altele. Aceste probleme trebuie studiate, dezbătute în discuții largi și trebuie precizate o serie de noțiuni pedagogice.

In actualul plan lipsesc asemenea probleme generale; sînt prevăzute mai mult probleme limitate, din domeniul didacticii și al metodicilor speciale.

O altă problemă ridicată de mai mulți participanți la discuții, a fost aceea a colaborării dintre pedagogi și psihologi.

Pedagogia fără psihologie, a spus tov. acad. M. Ralea, înseamnă o serie de canoane goale. Nu e posibilă o pedagogie științifică fără să se sprijine pe psihologie și pe învățătura lui I. P. Pavlov. Legătura aceasta dintre pedagogie și psihologie s-ar putea realiza prin colaborarea în cadrul practicii pedagogice, prin elaborarea unor lucrări științifice în comun și printr-un schimb de colaborări între revistele de pedagogie și psihologie.

Cercetările psihologice—au arătat alți vorbitori — ar trebui să se includă în mod organic în cercetările pedagogice, dîndu-le acestora un caracter concret uman.

Colaborarea cu psihiatrii este de asemenea necesară. Clinica de psihiatrie infantilă se preocupă și de problema dezvoltării vorbirii la antepreșcolari și preșcolari, problemă care ar putea fi studiată în colaborare cu Institutul de științe pedagogice. Tot în colaborare cu clinica de psihiatrie infantilă, institutul ar putea studia unele probleme de psiho-igienă și psiho-profilaxie a copiilor.

In ceea ce privește metodica cercetărilor în pedagogie, unii participanți la discuții au arătat că nu trebuie numai să se înregistreze experiența cadrelor didactice fruntașe, ci să se organizeze mai multe experiențe în școli. In legătură cu aceasta, s-a subliniat necesitatea de a se studia metodica generalizării experienței cadrelor didactice fruntașe.

Din discuții a reieșit, de asemenea, că e nevoie să se lărgească rețeaua colaboratorilor institutului, în vederea elaborării diferitelor lucrări prevăzute în plan și să se păstreze o legătură mai strînsă cu Institutele de perfecționare a cadrelor didactice.

S-au făcut și unele propuneri în legătură cu planul lucrărilor pe anul 1956: s-au propus unele lucrări noi, s-a sugerat înlocuirea unor lucrări din plan, modificarea unor titluri etc.

Alți participanți la discuții au propus elaborarea unui manual de pedagogie pentru învățămîntul superior și a unui manual de pedagogie pentru școlile pedagogice.

In cuvîntul de închidere, tov. prof. Stanciu Stoian a subliniat importanța acestei ședințe, arătînd că discuțiile care au avut loc sînt deosebit de prețioase și vor ajuta la definitivarea planului de

muncă al institutului. De asemenea, a răspuns la unele probleme ridicate în cadrul discuțiilor și a cerut membrilor consiliului științific să aprobe planul prezentat, sub rezerva modificării lui ulterioare pe baza observațiilor făcute la discuții. La sfîrșitul ședinței s-au făcut unele comunicări în legătură cu organizarea aspiranturii și s-au repartizat sarcinile membrilor consiliului științific.

M. G.

PRIMA SESIUNE ȘTIINȚIFICĂ A INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Intre 19 și 22 ianuarie a. c. a avut loc prima sesiune științifică a Institutului de științe pedagogice din țara noastră.

La sesiune au participat peste 500 de persoane — cercetători în domeniul pedagogiei și psihologiei, oameni de știință care se interesează de problemele pedagogice, colaboratori ai institutului și cadre didactice.

Lucrările sesiunii s-au desfășurat în cadrul unor ședințe plenare și în ședințele pe secții.

In cuvîntul rostit la deschiderea sesiunii, tov. acad. Ilie Murgulescu, ministrul învățămîntului, a arătat că această primă sesiune a cercetătorilor în domeniul pedagogiei a fost posibilă datorită regimului de democrație populară instaurat în țara noastră, datorită sprijinului dat de Partidul Muncitoresc Romîn și de Guvernul Republicii Populare Romîne celor ce muncesc pe tărîmul școlii.

Referindu-se la sarcinile ce revin pedagogilor și lucrătorilor din școli potrivit directivelor celui de-al II-lea Congres al P.M.R., tov. ministru Ilie Murgulescu a atras atenția asupra deosebitei preocupări a partidului pentru realizarea învățămîntului de 7 ani și a învățămîntului politehnic, pentru educația în spiritul moralei comuniste a tineretului nostru.

In continuare, făcînd o apreciere a muncii Institutului de științe pedagogice, tov. ministru Ilie Murgulescu a spus că, începînd cu anul 1955, s-a produs o cotitură în activitatea acestuia: în institut a început să se desfășoare o adevărată muncă de cercetare. Această cotitură în activitatea institutului a oferit, între altele, posibilitatea organizării acestei prime sesiuni științifice, sesiune care constituie un început bun, deși, ca orice început, el nu a fost ușor. Partea cea mai grea nu este totuși începutul — spunea d-sa, — ci opera de dezvoltare continuă a începutului. Pentru realizarea unei asemenea opere, pentru o muncă de continut, cu un nivel înalt, sînt chemați toți colaboratorii institutului și toate cadrele didactice din țara noastră.

După cuvîntul tov. acad. Ilie Murgulescu, tov. prof. univ. Stanciu Stoian, directorul Institutului de științe pedagogice, a prezentat darea de seamă asupra activității institutului.

Și în darea de seamă s-a scos în evidență că această primă sesiune a institutului s-a putut organiza datorită condițiilor create de regimul nostru de democrație populară, instaurat prin lupta clasei muncitoare condusă de Partidul Muncitoresc Romîn.

Incepînd din anul 1955, institutul a reușit să închege colective de cercetători și să atragă în jurul acestor colective un număr însemnat de colaboratori. Munca aceasta de cercetare dusă de colectivele institutului și de către colaboratorii acestuia, care în majoritatea lor lucrează direct în școală, are ca prim rezultat cele 67 comunicări prezentate la sesiune.

Din lucrările prezentate — arată raportul — cele mai multe sînt de pedagogie generală, iar acestea au abordat numai probleme de teoria învățămîntului și teoria educației. Nu au fost abordate probleme teoretice generale ca, bunăoară, bazele generale ale pedagogiei, problema legilor în pedagogie, obiectul pedagogiei și alte asemenea probleme.

★

După raportul tov. prof. univ. Stanciu Stoian au fost prezentate în ședința plenară 9 comunicări:

Prof. univ. Al. Roșca: *„Realizarea odihnei active pentru al doilea sistem de semnalizare în procesul de învățămînt"*; conf. univ. N. Apostolescu: *„Despre cerințele metodice de bază ale lecției"*; prof. univ. Stanciu Stoian: *„Cunoașterea și însușirea experienței și gîndirii pedagogice sovietice în R.P.R."*; conf. univ. A. Dancsuly: *„Educarea colectivului de elevi în procesul muncii instructive"*; prof.

univ. B. Zörgo: *„Unele aspecte ale particularităților de vîrstă în cursul dezvoltării psihice la copil și adolescent"*; lector univ. G. Văideanu: *„Contribuții la problema dezvoltării gîndirii elevilor în procesul de învățămînt"*; conf. univ. Tr. Moraru: *„Sistematizarea cunoștințelor în procesul repetării materiei"*; conf C. Bender și cercet. șt. A. Coman: *„Unele probleme ale tipologiei lecției"*; prof. I. Cremer, cercet. șt. A. Coman, prof. C. Dinu și prof. I. Gabrea: *„Din istoria învățămîntului în țara noastră"*.

La discuții, în legătură cu cele 9 comunicări și pe marginea raportului, au luat cuvîntul 20 de tovarăși (V. Radulian, Carmen Bujor, T. Vescan, V. Țîrcovnicu, Lenormanda Benari, N. Albu, T. Sperdea, L. Timofte, Dumitru Emilian, T. Trutzer, St. Binder, Mircea Stefan, N. Apostolescu, A. Dancsuly, Ilie Popescu-Teiușan, B. Bratu, Popescu Florian, C. Nagy, Șt. Năstăsescu și alții).

Tov. Radulian a luat cuvîntul în legătură cu comunicarea tov. Dancsuly arătînd că latura instructivă nu este singura care contribuie la formarea colectivului de elevi; colectivul este rezultatul întregii activități instructiv-educative. De asemenea, arată că este neglijată de știința noastră pedagogică studierea rolului organizațiilor de copii și tineret.

Tov. prof. univ. T. Vescan, referindu-se la raportul de activitate, arată că nu există un fir călăuzitor în tematica institutului, care să dea unitate diverselor aspecte ale preocupărilor sale. Consideră necesar ca, în această perioadă de trecere de la capitalism la socialism în care se află țara noastră, să se acorde o mai mare atenție problemelor de educație morală.

Tov. Lenormanda Benari — referindu-se la lucrarea tov. prof. univ. Al. Roșca — scoate în evidență valoarea concluziilor comunicării pentru activitatea din școli (orar, regim). Face și unele observații în legătură cu organizarea sesiunii și arată că au fost prea multe comunicări și nu s-a rezervat timp suficient pentru a fi bine aprofundate.

Tov. N. Albu consideră necesară înființarea unei filiale a institutului la Timișoara și, referindu-se la comunicarea tov. prof. I. Cremer — cercet. șt. A. Coman — prof. C. Dinu — prof. I. Gabrea, sugerează unele surse de material documentar pentru întocmirea unei mai cuprinzătoare istorii a învățămîntului în țara noastră.

Tov. T. Sperdea arată că uneori există pericolul folosirii mecanice a învățăturii lui I. P. Pavlov. Mulți profesori acoperă cu terminologie nouă, pavlovistă, noțiuni vechi perimate.

Tov. Șt. Binder, referindu-se tot la comunicarea tov. I. Cremer și a colaboratorilor săi, face unele precizări în legătură cu activitatea pedagogului Teodor Iancovici în Banat.

Tov. Mircea Ștefan, în afara aprecierilor asupra comunicării tov. N. Apostolescu — pe care o consideră ca neabordînd just problema, — face observația pe marginea lucrării tov. I. Cremer și a colaboratorilor săi, că ar trebui să fie o mai strînsă legătură între colectivele de cercetători care studiază dezvoltarea gîndirii pedagogice și acelea care studiază istoria învățămîntului, pentru că, în fapt, există o legătură strînsă între obiectul celor două cercetări.

Tov. Dancsuly, arată că trebuie să se treacă la folosirea creatoare a experienței pedagogice sovietice, înlăturîndu-se tendințele de aplicare mecanică.

Luînd cuvîntul în legătură cu comunicarea tov. prof. univ. Stanciu Stoian, tov. conf. T. Trutzer a atras atenția asupra luptei dusă de grupurile comuniste din mișcarea muncitorească pentru cunoașterea realității din Uniunea Sovietică și asupra faptului că, după înființarea P.C.R., cunoașterea realităților din Uniunea Sovietică are un caracter dirijat, publicîndu-se articole și chiar unele lucrări sovietice cu privire la caracterul democratic al școlii de acolo.

O serie de alți tovarăși au scos în evidență valoarea deosebită a comunicării tov. prof. Al. Roșca.

Unele discuții la ședința plenară au dovedit că nu este suficient cunoscută și însușită învățarea lui I. P. Pavlov pentru a putea fi folosită cu succes în cercetările pedagogice. Datorită acestui fapt, s-au făcut unele afirmații care au dus chiar la vulgarizarea învățăturii lui I. P. Pavlov.

★

In zilele de 21 și 22 ianuarie au avut loc comunicările în cadrul secțiilor.

La *secția de pedagogie* unele din cele 16 comunicări au reușit să aducă contribuții interesante le rezolvarea unor probleme. Astfel, comunicarea tov. Nagy Carol *„Rolul colectivului în formarea atitudinii juste la copii"* a prilejuit discuții

vii atît prin importanţa problemei abordate, cît şi prin conţinutul materialului prezentat. Aceste discuţii (V. Ţîrcovnicu, T. Sperdea, D. Salade etc.) s-au purtat, în special, asupra problemei contradicţiei dintre vorbe şi fapte la unii elevi.

O comunicare apreciată în discuţii a fost şi aceea a tov. Maria David *„Importanţa regimului zilnic în ridicarea nivelului la învăţătură şi întărirea disciplinei conştiente"*; bazată pe o cercetare îndelungată, comunicarea a condus la o serie de constatări generale valoroase în legătură cu înlăturarea oboselii la elevi prin organizarea justă a regimului zilnic.

Şi comunicarea *„Colectivul pionieresc şi contribuţia sa la realizarea sarcinilor instructiv-educative ale şcolii"* a tov. V. Radulian, instructor superior de pionieri, a stîrnit discuţii interesante. Lucrarea a pus în discuţie problema, deosebit de actuală, a colaborării dintre cadrele didactice şi organizaţiile de pionieri, a raportului dintre forma de organizare şi conţinutul activităţii pionereşti. De asemenea, lucrarea a ridicat problema rolului organizaţiei de pionieri în formarea colectivului de elevi.

Comunicarea tov. Mircea Ştefan *„Dezvoltarea intereselor profesionale la elevii claselor a VII-a şi a X-a"* — rezultat al unei cercetări în fază iniţială — a dat naştere la multe discuţii (Tov. Sen Alexandru, T. Sperdea, Dumitriu Emilian etc.) în ceea ce priveşte metoda folosită în cercetare, cît şi cu privire la însuşi conţinutul comunicării: faptul că se rezolvă probleme de orientare profesională şi nu de dezvoltare a intereselor profesionale la elevi.

Prezentînd comunicarea *„Însuşirea noţiunilor ştiinţifice în cadrul procesului de învăţămînt"*, tov. lector Gh. Goian a adus date cu privire la procesul de formare a noţiunilor ştiinţifice, importante pentru predarea oricărui obiect de învăţămînt.

Comunicarea *„Cîteva probleme ale legării teoriei de practică"* prezentată de un colectiv de cercetători ştiinţifici din Institutul de ştiinţe pedagogice — D. Blumen, G. Deaca, M. Timofte, L. Popovici — precum şi aceea despre *„Unele probleme ridicate de experimentarea învăţămîntului politehnic"*, prezentată de un alt colectiv din cadrul Institutului — D. Blumen şi M. Ghivirigă, — au ridicat problema, atît de actuală pentru şcoala noastră, a învăţămîntului politehnic. Obiecţia serioasă adusă acestor comunicări a fost aceea că materialul faptic privind introducerea elementelor de politehnizare în şcoala noastră a fost insuficient.

La discuţiile care au avut loc pe marginea comunicărilor din această secţie au luat cuvîntul mai mulţi tovarăşi. Tov. prof. Gabrea a făcut unele precizări pe marginea comunicării tov. conf. Al. Debreczi, *„Lupta pentru lichidarea formalismului în procesul muncii instructive"*, arătînd ce trebuie să se înţeleagă prin formalism în procesul muncii instructive. De asemenea, au adus o contribuţie importantă prin discuţii tov. L. Benari şi A. Coman.

La *secţia de istoria pedagogiei* relevăm comunicările tov. I. Roman, Bianca Bratu, St. Vancea, St. Cîrdei, I. Antohi, Stanciu Stoian, Sen Alexandru, L. Ghivirigă, M. Avădanei şi O. Schechter.

Comunicarea tov. I. Roman, *„Manualul de metodică şi pedagogie al lui A. Velini — un moment istoric important în dezvoltarea şcolii şi a instrucţiei maselor din Moldova"*, a scos în evidenţă o serie de aspecte importante atît pentru cunoaşterea activităţii lui Velini — primul director al şcolii preparandiale din Iaşi — cît şi pentru dezvăluirea principiilor progresiste care au stat la baza mişcării pedagogice din Moldova, în secolul trecut.

Tov. prof. univ. T. Vescan prezentînd comunicarea *„Aspecte din trecutul învăţămîntului ştiinţific din Ardeal"* a adus o serie de informaţii valoroase referitoare la evoluţia învăţămîntului clujan.

Comunicarea tov. B. Bratu *„Din moştenirea pedagogică a lui I. Creangă"*, a prezentat într-o lumină justă unele aspecte din activitatea lui Creangă. A trecut însă prea uşor — aşa cum au relevat unele discuţii — asupra abecedarului redactat de I. Creangă.

Tov. I. Antohi, B. Bratu, M. Avădanei, au adus contribuţii importante cu privire la precizarea unor date istorice.

De asemenea, tov. Ilie Popescu-Teiuşan referindu-se la comunicarea tov. Stanciu Stoian — Sen Alexandru — L. Ghivirigă — a făcut unele completări în legătură cu activitatea lui P. Poenaru.

Menţionăm şi contribuţia tov. N. Albu care a colecţionat mult material documentar şi a sugerat o serie de izvoare, de material necesar întocmirii unei istorii a învăţămîntului din Banat şi Transilvania.

In general, comunicările prezentate precum şi discuţiile în această secţie au scos în evidenţă aspecte variate şi interesante în legătură cu anumite momente semnificative din dezvoltarea şcolii şi

gîndirii pedagogice romînești — dovedind o temeinică muncă de cercetare și o justă orientare în interpretarea materialului faptic.

Secția de psihologie-defectologie a discutat 9 comunicări.

Discuții interesante s-au dus în legătură cu comunicarea tov. D. Damaschin *„Aparatul fotosensibil și unele aspecte ale orientării și cunoașterii prin folosirea lui de către nevăzători"*. In afara faptului că această comunicare, fundamentată pe învățătura lui I. P. Pavlov, aduce încă o dovadă a interacțiunii analizatorilor, ea caută să ducă și la rezolvarea unei probleme practice, de importanță deosebită pentru nevăzători.

Comunicarea tov. C. Pufan, *„Contribuția procesului de învățămînt în dezvoltarea vorbirii copilului surdo-mut"* — bazată pe un studiu științific temeinic, — ca și comunicarea tov. V. Mare — D. Ciumăgeanu, *„Unele probleme în legătură cu limbajul mimico-gesticular al surdo-muților"* au provocat de asemenea, discuții fructuoase în legătură cu folosirea procedeului mimico-gesticular în instruirea copiilor surdo-muți.

La discuții vii a dat naștere comunicarea tov. M. Bejat, *„Dezvoltarea reprezentărilor și imaginației spațiale la elevi prin studiul geometriei"*, care a adus unele date legate de învățămîntul politehnic. După cum a reieșit din discuții, comunicarea deși bună, putea evita însă unele lipsuri: lipsa de material reprezentativ și prezentarea unui număr prea mare de experiențe.

In general, atît comunicările cît și discuțiile la această secție au demonstrat că colaborarea dintre psihologi și defectologi poate da rezultate prețioase.

La discuții s-au ridicat probleme importante de metodica cercetărilor și cu privire la rezultatele pozitive pe care le poate da o muncă de cercetare legată de problemele practice. Menționăm, în acest sens, contribuția la discuții a tov. Al. Roșca, P. Popescu-Neveanu, D. Salade etc.

La *secția metodelor de predare, subsecția științe sociale*, s-au ținut 7 comunicări. Lucrările au prezentat constatări făcute în urma unor cercetări sau experiențe personale. Tematica acestor comunicări a mers pe linia celor mai actuale probleme ridicate de predarea limbii și literaturii.

Discuții interesante au fost duse, în special, pe marginea comunicării tov. I. Comănescu, *„Unele probleme privind îmbogățirea vocabularului elevilor în procesul de învățămînt"*. Cercetările tov. Comănescu, făcute în mai multe școli din regiunea Oradea, au oglindit în această privință o situație generală în școala noastră. Problema bagajului lexical al elevilor și în genere a posibilităților de exprimare a acestora s-a relevat ca extrem de importantă și a suscitat discuții ample în legătură cu comunicarea amintită, ca și cu alte comunicări legate de aspecte ale predării limbii romîne în școlile cu limba de predare romînă sau cu limba de predare maghiară.

Comunicarea tov. Șt. Munteanu, *„Observații metodice în legătură cu analiza limbii și a stilului operelor literare în școala medie"*, a dat naștere, de asemenea, unor discuții ample. In deosebi în legătură cu metodica analizei operei literare, făcută atît în scopul de a pătrunde esența operei, cît și pentru a aprecia măiestria artistică a scriitorului, și de a folosi opera literară în formarea omului nou.

Menționăm, de asemenea, comunicarea interesantă a tov. Cl. Chiosa și M. E. Ionescu-Miciora, *„Rolul exercițiilor în însușirea faptelor de limbă și în formarea deprinderilor de exprimare corectă orală și scrisă"*.

In discuții s-au făcut nu numai propuneri în legătură cu metodele folosite de profesori în clasă, dar și unele propuneri de ordin general ca: introducerea limbii latine în clasele a VIII-a—X-a, și a limbilor străine încă din clasa a V-a. S-a subliniat, de asemenea, și importanța folosirii metodei comparative în studierea limbilor străine.

La *subsecția matematică și științele naturii* s-au ținut 10 comunicări care au fost rezultatul unor cercetări făcute în școli sau al unor experiențe îndelungate. Ele au demonstrat că s-a trecut la un studiu cu adevărat științific în rezolvarea problemelor de metodică. Tov. conf. A. Hollinger în comunicarea sa, *„Unele observații în legătură cu ridicarea calității predării matematicii în școala medie"*, a prezentat unele metode utilizate de d-sa cu bune rezultate. Comunicarea tov. Eugen Rusu, *„Despre metodica introducerii definițiilor și a expunerii matematice"*, a dat naștere la discuții interesante în legătură cu necesitatea lărgirii gradate a noțiunilor, fără ca prin aceasta să se piardă din vedere faptul că, chiar în forma elementară, ele trebuie să aibă un caracter strict științific.

Comunicarea prof. D. Blumen — N. Stănescu — O. Bostan, *„Volumul minim de deprinderi practice cu care trebuie înarmați absolvenții școlii de cultură generală"*, a scos în evidență necesitatea legării învățămîntului cu activitatea în producție și a unei juste orientări a lucrărilor de laborator la fizică și chimie pentru a se forma deprinderi practice utile pentru viața curentă și pentru producție.

Comunicările făcute la științe naturale și geografie au scos în evidență unele metode de formare a deprinderii cu munca independentă.

Discuțiile din această secție au arătat că în comunicări au fost atacate probleme actuale ale învățămîntului și că nivelul predării unor obiecte de învățămînt este influențat negativ în unele cazuri și de lipsa bazei materiale corespunzătoare (laboratoare, ateliere, lot școlar, unelte etc.).

In bună parte, însă, discuțiile s-au dus la nivelul consfătuirilor cadrelor didactice. S-au discutat prea puțin problemele științifice ridicate în comunicări și mai mult problema aplicării acestora.

La *subsecția învățămîntul elementar* s-au prezentat 7 comunicări. Comunicarea tov. I. Mauss, *„Formarea deprinderilor practice pe terenul școlar"*, a trezit un viu interes. Lucrarea oglindește realizările unor școli din raionul Arad și subliniază, în deosebi, latura educativă a problemei.

Comunicarea tov. I. Berca, *„Formarea cîmpului de citire al elevilor în perioada abecedarului"*, constituie o contribuție valoroasă la fundamentarea științifică a unor procedee metodice ce trebuie folosite pentru formarea și dezvoltarea cîmpului de citire al elevilor. Comunicarea a dat în același timp, indicații practice pentru îmbunătățirea predării citit-scrisului.

Comunicarea tov. I. Stanciu, *„Despre folosirea hărții istorice în clasa a IV-a elementară"*, constituie un bun început pentru elaborarea unei metodici de predare a istoriei R.P.R.

Discuțiile în această secție au fost în general vii, totuși unele din ele nu s-au referit la problemele de bază ale comunicărilor.

Ca și în discuțiile din plenară, și în cele din secții au fost semnalate unele lipsuri în organizare, lipsuri de care Institutul de științe pedagogice trebuie să țină seamă la organizarea viitoarelor sesiuni. Astfel: trebuie să se rezerve mai mult timp pentru lucrările pe secții, pentru ca munca să fie mai temeinică; înainte de a fi prezentate, lucrările să fie văzute de către conducerea institutului, și, cu cel puțin o lună înainte, să fie puse la dispoziția participanților la sesiune, pentru a le studia; unele din ele să fie chiar publicate în prealabil, iar majoritatea lor să se publice după sesiune.

★

Tov. prof. univ. Stanciu Stoian, directorul institutului, a tras concluziile asupra lucrărilor sesiunii.

Această primă sesiune științifică a institutului se soldează cu rezultate pozitive. Constituie un succes nu numai faptul că s-a reușit organizarea ei, ci mai ales, felul în care s-au desfășurat lucrările sesiunii, rezultatele obținute.

Acest însemnat eveniment pedagogic din țara noastră — spune tov. prof. Stanciu Stoian — nu putea avea loc în alte condiții decît în cele de astăzi. Numai existența regimului democrat-popular, care a constituit o nouă bază materială, dînd prin aceasta, culturii și școlii un alt sens — un sens progresist — și un nou avînt, necunoscut la noi pînă acum, numai aceasta a făcut posibilă noua mișcare pedagogică din țara noastră — oricît de modestă este încă ea. Datorită noilor condiții de viață economică și politică, pedagogii s-au eliberat de tutela spirituală a pedagogiei apusene și folosesc din plin experiența sovietică în materie de școli și pedagogie.

De mare însemnătate este faptul că sesiunea a prilejuit o primă legătură între cercetători cu pregătire deosebită: cei mai vîrstnici, pregătiți în munca științifică în mare parte înainte de 23 august 1944, și cei mai tineri, pregătiți în întregime sub regimul de democrație populară. Primii au adus o experiență mai îndelungată, precum și o deprindere de muncă științifică mai formată. Cercetătorii mai tineri au venit cu o orientare ideologică mai sigură, cu elan și unii dintre ei și cu o temeinică pregătire științifică.

S-au stabilit legături nu numai între oameni, instituții și cercetători din domeniul pedagogiei, ci și legături între aceștia și cercetători și instituții înrudite. De relevat, legătura care s-a stabilit între pedagogi și cercetătorii din domeniul psihologiei pe latura psihologiei pedagogice și a defectologiei. De asemenea, participarea unor oameni de știință din do-

menii ştiinţifice mai depărtate de pedagogie.

Atmosfera de disciplină în care s-au purtat discuţiile — ne arată în continuare tov. prof. Stanciu Stoian — a dovedit maturitatea în cercetări pe care şi-au însuşit-o colaboratorii institutului. Discuţiile au fost libere, fiecare putînd să-şi spună deschis părerea.

Discuţiile din secţii au fost mai vii şi mai interesante decît cele din plenară. Aceasta, datorită faptului că aici s-au întîlnit oameni care sînt mai strîns legaţi prin specialitatea lor, oameni care puteau discuta cu mai multă competenţă.

Apreciind conţinutul sesiunii ştiinţifice, tov. prof. Stanciu Stoian arată că latura ideologică a ocupat un loc însemnat în dezbaterile sesiunii. O problemă deosebit de importantă, pe linia acestor preocupări, a fost aceea a folosirii experienţei şi gîndirii pedagogice sovietice în ţara noastră. S-a constatat cu acest prilej, necesitatea de a depăşi stadiul în care ne găsim în această privinţă. Pînă acum ne-am mulţumit mai mult să arătăm că ne-am însuşit învăţătura sovietică privitoare la şcoli şi pedagogie, că am asimilat-o şi că din punct de vedere practic noi putem să o şi aplicăm în munca pedagogică. Acest stadiu trebuie depăşit. Nu ne mai putem mulţumi cu posedarea datelor pe care ni le oferă ştiinţa sovietică. Folosind aceste date, trebuie să începem o muncă de cercetători pentru ca, în măsura puterilor noastre, să aducem o contribuţie cît de modestă la mersul înainte al pedagogiei ca ştiinţă. Pedagogia sovietică este şi rămîne farul nostru călăuzitor în această privinţă, dar justa însuşire a noii concepţii înseamnă însuşirea ei creatoare.

O altă problemă care s-a bucurat de atenţie în cadrul sesiunii a fost aceea a raportului dintre psihologie şi pedagogie.

A face pedagogie fără psihologie — fără psihologie pedagogică — spune tov. Stanciu Stoian, înseamnă a face educaţie fără copil şi tineret, a face şcoală fără elevi. Pe viitor, ajutorul psihologic va trebui să se folosească din ce în ce mai mult, nu numai în problemele de teoria învăţămîntului, ci şi în cele de teoria educaţiei.

Alături de problema raportului dintre pedagogie şi psihologie, un loc însemnat a fost rezervat problemelor învăţămîntului politehnic. Această problemă, institutul a vrut s-o pună în discuţie. Problema este încă crudă la noi. Institutul abia de cîtva timp a început să se preocupe mai mult de ea. Discuţiile care s-au purtat în legătură cu această problemă au scos în evidenţă — se arată în concluzii — că nu trebuie căutate elemente de învăţămînt politehnic numai în şcolile noastre experimentale. Aceste elemente trebuie să le căutăm la toţi dascălii noştri fruntaşi care se angajează în această muncă, să le căutăm în practica lucrului manual sau la cercurile mîinilor îndemînatice, în diferite forme ale muncii în afară de clasă şi şcoală, cît şi în diferitele acţiuni ale muncii obşteşti.

In afară de problema orientării ideologice a muncii ştiinţifice, sau de problema învăţămîntului politehnic, au mai fost puse şi alte probleme, atît în domeniul teoriei educaţiei, cît şi în al teoriei învăţămîntului. In domeniul teoriei educaţiei n-au lipsit lucrări, sau cel puţin discuţii, în jurul unor probleme importante cum ar fi problema disciplinei conştiente în şcoala noastră sau educaţia în spiritul patriotismului socialist şi al internaţionalismului proletar, — probleme asupra cărora atrag atenţia lucrările Congresului al II-lea al P.M.R.

Dintre aceste probleme, de cea mai atentă tratare s-a bucurat cea cu privire la închegarea colectivelor de elevi. Lucrările scrise şi discuţiile purtate pe aceste teme n-au fost însă îndeajuns legate de viaţă.

Dintre problemele de didactică cea mai dezbătută a fost aceea a tipologiei lecţiei.

In legătură cu problema legării teoriei de practică, tov. prof. Stanciu Stoian arată că este important ca toate frămîntările în legătură cu asemenea probleme să reflecte preocupările de pe teren, din viaţa şcolii, cerinţele practicii didactice. Se remarcă, în acest sens, faptul că una din secţiile unde s-a simţit că pulsează mai din plin viaţa şcolii, a fost secţia învăţămîntului elementar, deşi în acest sector au fost mai puţine lucrări.

In concluzii, sînt apoi arătate o serie de lipsuri care au fost scoase la iveală de sesiune. O primă observaţie pe care o face tov. prof. Stanciu Stoian este aceea că sînt unele ramuri ale muncii de cercetare cărora nu li s-a dat suficientă atenţie sau unde orientarea este mai mult sau mai puţin greşită. Ca o lipsă de acest fel trebuie socotită insuficienta atenţie acordată activităţii educative extraşcolare. Educaţia în familie şi colaborarea dintre familie şi şcoală, organizaţiile de copii şi tineret, organizarea manifestări-

lor dinafara procesului de învățămînt, problemele educației estetice și educației fizice — sînt probleme ce trebuie să formeze obiectul unor cercetări și chiar experimentări care să permită ieșirea din stadiul generalităților cu care ne mulțumim în mare măsură. O altă lipsă este aceea a însușirii, mai mult sau mai puțin formale, a învățăturii lui I. P. Pavlov. La mulți teoreticieni și mai ales la practicieni se resimte o tendință de simplificare și vulgarizare a științei, în special tendința de a acoperi noțiuni vechi cu termeni noi pavlovieni.

Ceva asemănător, se spune în continuare, se petrece și cu modul cum este înțeles conținutul procesului de învățămînt în genere, precum și conținutul muncii educative.

Există aici o vădită tendință de a aluneca la suprafața problemelor, un fel de refuz de a intra în fondul lor. Nu trebuie să ne intereseze pur și simplu, numai formele exterioare de organizare, ci ceea ce stă sub aceste forme, scopul pe care ele îl urmăresc. Să nu ne pierdem în descrieri de fapte și sisteme practice de organizare fără a insista asupra țelurilor către care sînt dirijate, fără a reliefa conținutul lor progresist.

Nu este suficient să vedem care sînt obiectele de studiu ce se predau în școală, spune tov. prof. Stanciu Stoian, și nici chiar simplu „materia" predată, ci mai mult decît acest lucru, trebuie să ne preocupe concepția științifică ce stă la baza programelor de învățămînt, a manualelor noastre, fondul materialist-dialectic al conținutului lor.

O preocupare vie s-a observat la sesiune în legătură cu problemele de istoria pedagogiei romînești. In această direcție, sînt prezentate în concluzie, în afară de temeinica pregătire a unor colaboratori, și unele tendințe negative: tendința unui regionalism istoric și aceea de a face istorie pentru istorie. Trecutul se studiază — spunea tov. prof. Stanciu Stoian — pentru că ne este folositor, pentru că trebuie să se scoată la iveală tot ceea ce este progresist și util. In acest fel se poate vorbi de o reconsiderare a trecutului, de o legare a cercetărilor științifice de viață.

O lipsă pe care au scos-o la iveală lucrările acestei sesiuni este aceea că cercetătorii din domeniul pedagogiei și-au însușit gîndirea științifică, dar nu și metodele cercetării științifice. In această direcție institutul trebuie să-și îndrepte pe viitor atenția.

In partea ultimă a concluziilor, tov. prof. Stanciu Stoian a precizat că preocuparea de căpetenie a cercetătorilor trebuie să fie aceea de a sezisa noul, de a studia cu stăruință practica instructiv-educativă în lumina ideologiei noastre muncitorești, pentru ca tot mai eficace să fie ajutorul pe care cercetătorii trebuie să-l dea practicii — construirii socialismului în țara noastră și educării omului nou, necesar acesteia.

V. BUNESCU

INVĂȚAMINTUL POLITEHNIC IN ȘCOLILE DE LA SATE

(De la consfătuirea organizată de Prezidiul Academiei de Științe Pedagogice din R.S.F.S.R.)

Prezidiul Academiei de Științe Pedagogice a R.S.F.S.R. a ținut în zilele de 19, 20 și 21 ianuarie 1956 o consfătuire în legătură cu problema învățămîntului politehnic în școlile de la sate.

La consfătuire au participat profesori și directori de școli, agronomi, președinți ai colhozurilor și directori ai sovhozurilor.

Scopul acestei importante consfătuiri a fost acela de a generaliza experiența școlilor fruntașe de la sate în ceea ce privește învățămîntul politehnic.

Cu prilejul acestei consfătuiri, tov. N. K. Goncearov, vicepreședintele Academiei de Științe Pedagogice a R.S.F.S.R., a prezentat referatul cu privire la *sarcinile, conținutul și organizarea muncii experimentale în problemele învățămîntului politehnic în școlile de la sate.*

Referatul a arătat că Proiectul Directivelor celui de-al XX-lea Congres al P.C.U.S. constituie programul de muncă al școlii sovietice, de dezvoltare și îmbunătățire continuă a școlii de cultură generală. Sarcinile progresului tehnic în industrie și în agricultură, ce vor fi realizate în cursul celui de-al VI-lea cincinal — ridică noi cerințe în fața școlii sovietice. Din partea școlii se cere

nu numai înarmarea tinerei generații cu bazele științelor, nu numai îmbunătățirea educației fizice, estetice și morale, ci și pregătirea elevilor pentru viață. Rezultă că școala trebuie să dea nu numai o cultură generală de calitate, ci și un învățămînt politehnic, să-i pregătească pe elevi în vederea însușirii unei profesii în cît mai scurt timp după absolvirea școlii.

Acad. N. K. Goncearov a arătat că în fiecare școală sătească există condiții pentru realizarea învățămîntului politehnic. Colhozurile, sovhozurile și S.M.T.-urile constituie principala bază de producție pentru înfăptuirea acestui învățămînt, singurul care va putea garanta realizarea acelor directive ale Congresului XX-lea al P.C.U.S., care după cum se știe pun în fața colhoznicilor sarcina de a spori cu aproximativ 100% productivitatea muncii în colhozuri.

Realizarea unei asemenea sarcini măreție e posibilă, deoarece agricultura sovietică are la bază astăzi o puternică bază tehnică.

Viața pune în mod stăruitor problema legării școlii cu producția. In această privință, rolul hotărîtor îl are inițiativa colectivelor pedagogice. Amintind experiența pozitivă în acest sens a unor școli sătești, referatul arată că buna organizare a legării școlii de producție face posibilă subordonarea muncii de producție a școlarilor, țelurilor instructiv-educative ale școlii.

In continuare, referatul se ocupă de formele variate ale participării elevilor la munca în producție: munca elevilor din clasele mari în S.M.T. pe baza contractelor de colaborare — mai ales în domeniul mecanizării și electrificării agriculturii; organizarea brigăzilor pentru obținerea de recolte sporite; participarea în masă a elevilor la cultivarea porumbului, a cartofilor și a altor culturi pe parcele anume repartizate lor; organizarea taberelor de comsomoliști și de pionieri în colhozuri; ajutorarea colhozurilor și sovhozurilor în muncile agricole etc. Toate acestea oglindesc inițiativa creatoare a colectivelor pedagogice, aportul lor în vederea îmbinării învățămîntului cu activitatea de producție.

Referatul se ocupă apoi de importanța științelor naturii, a chimiei, fizicii, matematicii, desenului, pentru realizarea învățămîntului politehnic. In privința aceasta, în centrul atenției școlii trebuie să stea predarea bazelor științelor, care să asigure justa aplicare în practică a cunoștințelor teoretice.

Referindu-se la propunerile unor participanți la consfătuire privitoare la introducerea predării bazelor agriculturii în programele școlare, N. K. Goncearov a spus că această problemă necesită o examinare mai atentă. Obiectul de învățămînt cel mai important în ce privește familiarizarea elevilor cu bazele producției agricole este biologia, care dezvăluie fenomenele naturii și legile vieții plantelor de cultură și animalelor.

Referatul a acordat o mare atenție problemei rolului muncii în pregătirea politehnică a elevilor, arătînd principalele elemente ale pregătirii pentru muncă a elevilor: lucrul manual (în clasele I — a IV-a), lucrările practice în ateliere și pe terenul școlar experimental (în clasele a V-a — a VII-a). In ce constă caracterul politehnic al acestor lucrări? In aceea, că elevii claselor I — a IV-a își însușesc o serie de priceperi și deprinderi de folosire a instrumentelor și uneltelor elementare de muncă, iar elevii claselor a V-a — a VII-a învață să mînuiască instrumentele de muncă specializate, cunosc proprietățile unor materiale importante ca metalul, lemnul, învață să confecționeze ei însăși în ateliere unele obiecte necesare în munca pe lotul școlar, sau unele obiecte necesare înzestrării cabinetelor și laboratoarelor și chiar a colhozurilor.

Referatul s-a oprit apoi, în mod amănunțit, asupra organizării practicii de vară în producție a elevilor — problemă care a frămîntat pe toți participanții la consfătuire. Viața dovedește că practica de vară în producție trebuie să cuprindă nu numai pe elevii claselor a VIII-a— a X-a, ci și pe elevii claselor a V-a— a VII-a.

Participanții la consfătuire au subliniat cu acest prilej necesitatea includerii practicii în producție în sistemul învățămîntului politehnic.

Referatul arată apoi, că învățămîntul politehnic nu este numai o problemă pedagogică. Invățămîntul politehnic este o problemă a întregului popor, o problemă generală de stat.

Cele mai bune școli sătești rezolvă deja cu succes această complexă problemă.

Ce cuprinde în momentul de față sistemul învățămîntului politehnic în școlile de la sate?

Cuprinde în primul rînd, însușirea aprofundată și temeinică a bazelor știin-

telor, necesare pentru învățămîntul politehnic; studierea bazelor științifice ale producției în procesul predării științelor naturii, fizicii, chimiei, matematicii, desenului; excursiile în producție; însușirea priceperilor și deprinderilor practice de producție, în legătură cu dezvoltarea și adîncirea cunoștințelor primite la lecții; lucrul manual în clasele I — a IV-a și lucrările practice pe lotul școlar și în ateliere în clasele a V-a — a VII-a; lucrările practice în ce privește bazele agriculturii, conducerii mașinilor și electrotehnicii; practica în producție a elevilor în colhozuri și S.M.T.; munca în afara școlii (cercurile tinerilor naturaliști și ale experimentatorilor din agricultură, cercurile de studiere a tehnicii producției agricole).

In această ultimă parte a referatului tovarășul N. K. Goncearov, vicepreședintele Academiei de Științe Pedagogice a R.S.F.S.R., a expus totodată sarcinile care trebuie realizate de către Academia de Științe Pedagogice în legătură cu dezvoltarea învățămîntului politehnic și a școlii de cultură generală, sarcini care privesc dezbaterea următoarelor probleme: ce trebuie să înțelegem prin principalele ramuri ale producției industriale și agricole contemporane; ce cunoștințe trebuie să primească elevii în legătură cu principalele ramuri ale producției contemporane; cum trebuie familiarizați elevii cu principalele ramuri ale producției industriale și agricole contemporane; în legătură cu aceasta, ce schimbări trebuie introduse în conținutul obiectelor de învățămînt din ciclul politehnic; conținutul muncii de folos obștesc a elevilor, muncă legată de învățămînt, formele și metodele legării învățămîntului de munca de folos obștesc; conținutul și metodele desfășurării lucrărilor în afara școlii, lucrări ce lărgesc orizontul politehnic al elevilor și-i pregătesc pentru activitatea practică; necesitatea adaptării sistemului învățămîntului politehnic la condițiile mediului înconjurător de producție al școlii; baza instructiv-productivă a învățămîntului politehnic.

La rezolvarea acestor probleme, deosebit de importante, sînt chemați să participe lucrătorii Academiei de Științe Pedagogice și cadrele didactice fruntașe.

Cu acest prilej, au fost prezentate, de asemenea, referate de către mulți dintre participanții la lucrările consfătuirii.

Pe scurt, referatele acestea au tratat despre: modul în care profesorii realizează la lecțiile de fizică, chimie, matematică, geografie, desen, învățămîntul politehnic; înzestrarea cabinetelor și a laboratoarelor; întrajutorarea reciprocă dintre școală și colhoz; însemnătatea și conținutul muncii pe lotul școlar numit pe bună dreptatea „laboratorul sub cerul deschis", unde elevii se deprind cu munca, își însușesc cunoștințe despre creșterea și dezvoltarea multor plante îndată după ce au trecut pragul școlii; ridicarea calității lucrărilor practice și înlăturarea „politehnizării în vorbe"; căile, formele și metodele îmbinării învățămîntului cu munca productivă.

Aceste discuții fructuoase purtate de cercetătorii în domeniul pedagogiei de către cadrele didactice din Uniunea Sovietică, cît și concluziile care arată căile realizării învățămîntului politehnic în școlile de la sate, constituie un prețios îndreptar și pentru munca școlii noastre, în vederea realizării sarcinilor trasate prin Directivele celui de-al doilea Congres al P.M.R.

I. B.

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice, privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la cele ce doresc să se găsească în cuprinsul revistei.

Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

★

Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

★

REDACŢIA : Str. Spiru Haret nr. 8
Raionul Gh. Gheorghiu-Dej
Telefon : 5.15.16 şi 4.24.71

★

ABONAMENTE ANUALE : LEI 36

Abonamentele pe anul 1956 la „Revista de Pedagogie" se fac la oficiile poştale, de la oraşe şi sate, factorii poştali şi secţiile de difuzare a presei.
Faceţi abonamente pe un an.

★

★

★

Prețul 3 lei

I 3864

BIBLIOTECA
Biblioteca Centrala

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL V

3

MARTIE 1956

EDITURA DE STAT DIDACTICA SI PEDAGOGICA

1990

(97)

- IUI. 2005

1 IUL. 2014

„REVISTA DE PEDAGOGIE"
apare lunar

COMITETUL DE REDACȚIE

Inv. BLIDEANU EUGEN
Prof. CĂLIN CORALIA
Prof. CREMER ISIDOR
Inv. DRAGU ION
HOLLINGER A., profesor emerit
Conf. univ. MORARU TRAIAN
Inv. NICOLAU LIVIA
Prof. univ. PASCU NICOLAE
Conf. univ. PUFAN CONSTANTIN
Conf. univ. TARNAVSCHI ION

Redactor responsabil: Prof. univ. STANCIU STOIAN
Redactor responsabil adjunct: Prof. DOMOCOȘ EMIL

București, Str. Spiru Haret nr. 8
Telefon 5.15.16 și 4.24.71.

3864.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

Nr. 3 *martie 1956*

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

CUPRINS

Pag.

Documentele Congresului al XX-lea al P.C.U.S. (fragmente) 3

TEORIA ŞI ISTORIA PEDAGOGIEI

* * *: Şcoala, factor activ în victoria revoluţiei culturale din ţara noastră 16

Mircea Ştefan: O pagină din moştenirea pedagogică a primelor noastre cercuri socialiste 27

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII NOASTRE

Eugenia Paiu: Unele constatări în legătură cu examenele de admitere în clasa a VIII-a la limba romînă 36

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII SOVIETICE

I. P. Evropin: Despre situaţia predării fizicii în şcolile din R.S.F.S.R. . . 46

DE PESTE HOTARE

Reli Mihalevici: Problema învăţămîntului politehnic în discuţia Institutului de ştiinţe pedagogice din R. P. Ungară 59

CONSULTAŢIE

* * * În sprijinul cadrelor didactice care vor să participe la prima sesiune a „lecturilor pedagogice" la limba şi literatura romînă . . . 65

DISCUŢII

Carol Nagy: Rolul colectivului de copii în asigurarea unităţii între conştiinţa morală şi conduită 72

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

I. Velichi: Învăţămîntul politehnic în şcolile de cultură generală din R. P. Bulgaria 80

M. Vişan: O carte despre metodele şi procedeele de popularizare a experienţei înaintate 85

I. Dumtirescu şi *Cl. Roicu:* I. M. Soloviov — Particularităţile activităţii de cunoaştere a elevilor şcolilor speciale" 89

CRONICĂ

I. F.: În legătură cu unele lucrări de literatură pedagogică 92

El. T.: De la sesiunea ştiinţifică a Societăţii de ştiinţe istorice şi filologice din R.P.R. 94

16184

1954

СОДЕРЖАНИЕ

СТР.

Документы XX-го съезда КПСС (выдержки) 3

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

* * * : Школа — активный фактор в победе культурной революции в нашей стране 16

МИРЧА ШТЕФАН : Из педагогического наследия первых наших социалистических кружков 27

ИЗ ОПЫТА НАШЕЙ ШКОЛЫ

ЕВГЕНИЯ ПАИЮ : Некоторые выводы относительно вступительных экзаменов в VIII-ой класс по румынскому языку 36

ИЗ ОПЫТА СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ

И. П. ЕВРОПИН : О состоянии преподавания физики в школах РСФСР . 46

ЗА РУБЕЖОМ

РЕЛИ МИХАЛЕВИЧ : Дискуссия Института Педагогических Наук Венгерской Народной Республики по вопросу политехнического обучения . 59

КОНСУЛЬТАЦИЯ

* * * : В помощь учителям — участникам первой сессии „Педагогических чтений" по румынскому языку и литературе 65

ДИСКУССИИ

КАРОЛ НАГИ : Роль детского коллектива в обеспечении единства морального сознания и поведения 72

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

И. ВЕЛИКИ : Политехническое обучение в общеобразовательных школах Болгарской Народной Республики 80

М. ВИШАН : Книга о методах и приемах распространения передового опыта 85

И. ДУМИТРЕСКУ и КЛ. РОЙКУ : *И. М. Соловьев* — „Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательных школ" 89

ХРОНИКА

И. Ф.: Из работы редакции педагогики Учпедгиза 92

ЕЛ. Т. : Научная сессия Общества исторических и филологических наук Р.Н.Р. 94

SOMMAIRE

Page

Documents du XX-ème Congrès du P.C.U.S. (fragments) 5

THÉORIE ET HISTOIRE DE LA PÉDAGOGIE

* * * L'école, facteur actif dans la victoire de la révolution culturelle de notre pays 16

M. Ştefan : Quelques aspects de la lutte de nos premiers cercles socialiste pour le développement de l'enseignement 27

DE L'EXPÉRIENCE DE NOTRE ÉCOLE

Eugénie Paiu : Constatations portant sur les connaisances de langue roumaine aux examens d'admission dans la VIII-ème classe 36

DE L'EXPÉRIENCE DE L'ÉCOLE SOVIÉTIQUE

I. P. Evropin : L'enseignement de la physique dans les écoles de la R.S.F.S.R. . 46

L'ENSEIGNEMENT À L'ÉTRANGER

Reli Mihalevici : L'enseignement polytechnique objet de discution à l'Institut des sciences pédagogiques de la R.P.U. 59

CONSULTATION

* * * Conseils aux professeurs de langue et littérature roumaine désirant participer à la première session des „Lectures pédagogiques" 65

DISCUTIONS

Carol Nagy : Importance du collectif d'enfants dans la réalisation de l'unité entre la conduite et la conscience morale 72

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

I. Velichi : L'enseignement polytechnique dans les écoles de culture générale de la R. P. Bulgaria 80

M. Vişan : Un ouvrage sur les méthodes et les procédés en vue de populariser l'expérience avancée 85

I. Dumitresco et C. Roicu : I. M. Soloviov — „Particularités du processus de la connaissance concernant les élèves des écoles spéciales" 89

CHRONIQUE

I. F.: L'activité de la rédaction chargée des problèmes de pédagogie de l'Edition d'état didactique et pédagogique 92

El. T.: La session scientifique de la Société des sciences historiques et philologiques de la R.P.R. 94

UN EVENIMENT ISTORIC ÎNSEMNAT ÎN DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DOCUMENTELE CONGRESULUI AL XX-lea AL P.C.U.S.
(14 — 25 februarie 1956)

RAPORTUL DE ACTIVITATE AL C.C. AL P.C.U.S. PREZENTAT CONGRESULUI AL XX-lea AL PARTIDULUI

RAPORT PREZENTAT DE TOVARĂȘUL N. S. HRUȘCIOV, PRIM-SECRETAR AL C.C. AL P.C.U.S.[1]

Spre o nouă înflorire a culturii și științei sovietice!

Tovarăși! Poporul sovietic culege roadele profundei revoluții culturale înfăptuite în țara noastră. Nici o țară capitalistă nu dispune ca Uniunea Sovietică de atîtea școli, școli medii-tehnice, instituții de învățămînt superior, institute de cercetări științifice, stațiuni experimentale și laboratoare, teatre, cluburi, biblioteci și alte instituții cultural-educative. **(Aplauze).**

Situația învățămîntului public este un indiciu grăitor al succeselor pe care le-am dobîndit în dezvoltarea culturii. În U.R.S.S. s-a înfăptuit învățămîntul general de șapte ani atît la orașe cît și la sate, iar în orașele cele mai mari s-a introdus în linii esențiale învățămîntul de zece ani.

Proiectul de Directive ale celui de-al șaselea plan cincinal prevede pentru următorii cinci ani înfăptuirea în linii esențiale a învățămîntului mediu general în toate orașele și în localitățile rurale. Aceasta este o sarcină din cele mai importante, pentru a cărei înfăptuire este necesară întărirea serioasă a bazei didactice și materiale a învățămîntului de cultură generală.

La noi se mai percepe o taxă neînsemnată pentru învățămîntul în clasele superioare ale școlilor medii, în școlile medii speciale și în instituțiile de învățămînt superior. Pentru a crea cele mai favorabile condiții în vederea înfăptuirii învățămîntului mediu general și pentru ca tineretul să poată urma studii superioare s-a hotărît ca, începînd din noul an școlar, taxa de studii să fie desființată. **(Aplauze).**

O lipsă serioasă a școlii noastre o constituie o anumită ruptură a studiilor de viață, o insuficientă pregătire a absolvenților pentru activitatea practică. Deși în Directivele Congresului al XIX-lea s-au prevăzut pentru cel de-al 5-lea cincinal măsuri în vederea politehnizării școlii, această chestiune progresează foarte încet. Mulți lucrători ai învățămîntului public și ai Academiei de Științe pedagogice se ocupă încă cu

[1] Fragmente.

discuții generale despre foloasele învățămîntului politehnic și nu fac nimic pentru înfăptuirea lui practică.

Este necesar să se treacă mai repede de la vorbe la fapte. Pentru a întări legătura dintre școală și viață este necesar nu numai să se introducă în școli predarea unor discipline noi care să ofere bazele unor cunoștințe în domeniul tehnicii și producției, ci, totodată, este necesar ca elevii să fie educați sistematic pentru muncă, în întreprinderi, în colhozuri și sovhozuri, pe terenuri experimentale și în atelierele școlare. Programul de învățămînt al școlii medii trebuie reorganizat în direcția unei mai mari specializări în producție, pentru ca tinerii și tinerele care termină școala de zece ani să dispună de o bună pregătire generală care să le deschidă calea spre cea superioară, și totodată să fie pregătiți pentru activitatea practică, deoarece o mare parte a absolvenților va intra neîntîrziat în cîmpul muncii, în diferite ramuri ale economiei naționale.

În cel de-al șaselea cincinal țara noastră va face un nou pas important înainte pe calea creării unei puternice baze materiale de producție a societății comuniste. Trebuie însă să soluționăm și problema creării tuturor premizelor spirituale necesare pentru înfăptuirea acestei treceri istorice de la faza inferioară a comunismului la faza sa superioară. In această ordine de idei, trebuie să ne oprim asupra uneia din problemele educării tinerei noastre generații, care are o uriașă importanță socială.

Ca urmare a războiului, la noi sînt multe văduve cărora le-a revenit sarcina complicată a educării copiilor. Sînt de asemenea destule familii în care ambii părinți lucrează în producție sau în instituții și care nu pot să se ocupe de educarea copiilor lor decît pe apucate. Din cauza acestei situații, mulți copii sînt lăsați în grija vreunei rude sau a vecinilor, iar uneori nu sînt de loc supravegheați. Ca urmare, mulți copii sînt lăsați de capul lor și aceasta nu rareori are urmări rele. Firește familia și școala au fost și rămîn principalele focare de educare socialistă a copiilor. Dar nu ne putem limita la aceasta.

Dacă vom privi într-un trecut nu prea îndepărtat, vom vedea că în afara școlii teoretice, clasele dominante aveau un sistem al lor de educare a tinerei generații, care corespundea orînduirii și spiritului vremii de atunci. Statul crea instituții speciale pentru copii în care, în conformitate cu interesele claselor avute, era pregătită tînăra generație. Acestea erau școlile de paji, școlile de cadeți, institutele pentru fetele de nobili și altele. In aceste instituții închise, copiii căpătau o educație aristocratică.

Țara socialistă poate și trebuie să organizeze educația copiilor infinit **mai bine și mai desăvîrșit**, deoarece trebuie să formăm nu o castă de aristocrați, profund ostilă poporului, ci constructori ai societății noi, oameni cu suflet mare și cu idealuri înalte, devotați fără margini poporului lor care pășește în avangarda întregii omeniri progresiste. **(Aplauze prelungite).**

Cum să pășim în mod practic la soluționarea acestei probleme? După cît se vede, este nimerit să se treacă la construirea de școli-internate (asupra denumirii mai trebuie să ne gîndim) care să fie situate în apropierea orașelor, în localități climaterice, în regiuni împădurite, favorabile sănătății. In astfel de școli trebuie să fie clase luminoase și spațioase, dormitoare bune, cantine bine amenajate, ele trebuie să dispună de centre utilate cu grijă pentru tot felul de activități extrașcolare, care

să creeze toate condiţiile pentru dezvoltarea fizică şi spirituală multilaterală a tînărului cetăţean al Ţării Sovietice. In aceste şcoli-internate, copiii trebuie să fie primiţi exclusiv pe baza dorinţei exprimate de părinţi. In aceste şcoli-internate copiii vor rămîne tot timpul, iar părinţii se vor putea întîlni cu ei de sărbători, în vacanţă şi în perioadele cînd nu sînt lecţii. Pentru aceste şcoli trebuie să fie selecţionaţi educatori buni care să corespundă înaltei meniri de ingineri ai sufletelor tinerei generaţii.

Condiţiile materiale de primire în aceste şcoli trebuie să fie, cel puţin la început, diferenţiate. Copiii ai căror părinţi nu au cîştiguri prea mari sau care sînt împovăraţi cu o familie numeroasă trebuie să fie întru totul în grija statului. Părinţii care au cîştiguri mai mari vor trebui să plătească o anumită sumă pentru educarea copilului în internat. In sfîrşit, o anumită parte a părinţilor poate lua asupra sa acoperirea integrală a cheltuielilor suportate de stat pentru educarea copilului în şcoala-internat.

Cu greu poate fi apreciată la întreaga ei valoare imensa însemnătate a acestui sistem de educaţie. Pentru această operă nu trebuie precupeţite mijloace şi eforturi, căci ele vor fi compensate însutit. **(Aplauze).**

Concomitent trebuie să trecem la soluţionarea unei alte uriaşe sarcini educative: asigurarea educării în creşele şi grădiniţele de stat a tuturor copiilor de vîrstă corespunzătoare ai căror părinţi o doresc. Pentru soluţionarea deplină a acestei sarcini va fi nevoie de mult timp, dar încă în acest cincinal trebuie să trecem la rezolvarea ei pe scară largă. La construirea şi întreţinerea creşelor şi grădiniţelor de copii în localităţile rurale trebuie să participe nu numai organele de stat, ci şi colhozurile. Grija pentru copii, pentru educarea lor, este o cauză a întregului popor. Societatea noastră sovietică va acorda şi pe viitor o atenţie excepţională educării comuniste a tinerei generaţii. **(Aplauze prelungite).**

In ţara noastră s-a desfăşurat o muncă uriaşă de pregătire a specialiştilor pentru toate ramurile economiei naţionale. In anii celui de-al cincilea cincinal au absolvit instituţiile de învăţămînt superior din Uniunea Sovietică peste 1.120.000 de specialişti, adică cu 72% mai mult decît în cel de-al 4-lea cincinal. Totodată s-a extins pregătirea de specialişti în instituţiile de învăţămînt superior, serale şi fără frecvenţă; în anii celui de-al 5-lea cincinal instituţiile de învăţămînt superior serale şi fără frecvenţă au pregătit peste 260.000 de specialişti — de 2,7 ori mai mulţi decît în cincinalul precedent. S-a îmbunătăţit pregătirea specialiştilor de calificare medie.

In ce priveşte aspectul cantitativ al problemei putem fi cu totul mulţumiţi. Trebuie însă să acordăm o atenţie serioasă nivelului calitativ de pregătire a specialiştilor. O deficienţă mare o constituie legătura slabă a şcolii superioare cu practica, cu producţia, rămînerea în urmă faţă de nivelul actual al tehnicii. Tinerii ingineri şi agronomi nu dobîndesc încă în instituţiile de învăţămînt superior cunoştinţe suficiente în problemele economiei concrete şi ale organizării producţiei. Practica în producţie a studenţilor trebuie să fie îmbunătăţită radical.

In faţa noastră stă sarcina de a reorganiza activitatea instituţiilor de învăţămînt, de a face ca tineretul studios, absolvind cursurile unei şcoli, să aibă legătură cu viaţa, cu producţia, cu întreprinderi concrete,

colhozuri, sovhozuri, să dobîndească acolo deprinderile necesare producţiei.

În această ordine de idei trebuie menţionată repartizarea nejustă a instituţiilor de învăţămînt superior în ţară. Instituţiile de învăţămînt superior sînt concentrate în special în oraşe mari ca Moscova, Leningrad, Kiev, Tbilisi, Harkov, Baku, Taşkent, Minsk şi altele. Se observă o tendinţă nu spre repartizarea justă a acestor instituţii de învăţămînt pe cuprinsul ţării, ci, dimpotrivă, spre continuarea concentrării lor în aceleaşi oraşe. Această situaţie trebuie considerată vădit anormală. Se impune revizuirea sistemului de repartizare a instituţiilor de învăţămînt superior, pentru ca ele să fie situate în centrele de producţie, în locurile unde se resimte cea mai mare nevoie de specialişti.

S-a creat la noi o situaţie cu totul intolerabilă în ceea ce priveşte repartizarea instituţiilor de învăţămînt agricol superior, majoritatea lor fiind concentrată în oraşele mari. Ar fi indicat ca Ministerul Agriculturii şi cel al sovhozurilor, Ministerul Învăţămîntului Superior să studieze problema unei repartizări juste a instituţiilor de învăţămînt agricol superior pe cuprinsul ţării. Un institut agricol trebuie, desigur, să dispună de 2.000—3.000 de ha. pămînt, de ferme bine organizate, iar toată această gospodărie trebuie în cea mai mare parte să fie dusă cu forţele studenţilor în aşa fel încît pregătirea lor în domeniul culturii generale şi în cel teoretic să se îmbine cu o practică corespunzătoare, pentru ca studenţii să dobîndească deprinderile şi experienţa necesară pentru conducerea justă a agriculturii. **(Aplauze).**

Organizînd noi instituţii de învăţămînt agricol superior, de pildă, pe baza sovhozurilor, este necesar să se prevadă crearea unor condiţii prielnice pentru o activitate rodnică a cadrelor didactice. Trebuie de pe acum să se treacă la rezolvarea problemei unei repartizări mai juste a instituţiilor de învăţămînt agricol superior.

Trebuie de asemenea să ne gîndim la repartizarea în acelaşi sens a institutelor de medicină, precum şi a celor pedagogice, în scopul îmbunătăţirii pregătirii cadrelor medicale şi didactice în republici, ţinuturi şi regiuni.

Trebuie extinsă considerabil reţeaua de institute de învăţămînt superior fără frecvenţă şi serale, trebuie îmbunătăţită activitatea lor. Trebuie create condiţiile cele mai favorabile pentru învăţămîntul muncitorilor, funcţionarilor, colhoznicilor, fără scoaterea lor din producţie, întrucît aceasta constituie una din căile sigure, verificate printr-o practică îndelungată de pregătire a unor cadre calificate de ingineri şi tehnicieni, buni cunoscători ai producţiei. Acum, cînd în fiecare an multe mii de tineri şi tinere care au terminat şcoala medie intră în industrie şi agricultură, se creează posibilităţi uriaşe pentru dezvoltarea învăţămîntului superior fără frecvenţă, fără scoaterea din producţie.

Oricît de straniu ar părea, totuşi pregătirea de specialişti pentru diferitele ramuri ale economiei naţionale este pînă în prezent determinată adesea nu de perspectivele de dezvoltare a acestor ramuri, ci în mare măsură de cererile neîntemeiate şi deseori instabile ale ministerelor şi departamentelor. Aceasta are ca urmare faptul că, în timp ce într-o ramură a economiei şi culturii se înregistrează un surplus de specialişti, într-o altă ramură se resimte o lipsă de specialişti. O mare deficienţă o

constituie de asemenea faptul că cadrele de specialişti pentru industrie şi agricultură sînt pregătite fără a se ţine seamă de particularităţile zonale ale ţării, fără a se ţine seama de locul unde vor lucra ele, în ce fel de regiuni, în ce fel de întreprinderi. Trebuie să se pună capăt cu hotărîre acestor lipsuri.

Tovarăşi! Nici o orînduire socială nu este atît de interesată în dezvoltarea ştiinţei şi nu oferă asemenea condiţii pentru dezvoltarea ei ca orînduirea sovietică socialistă. Cu sprijinul permanent şi activ al Partidului Comunist şi Guvernului Sovietic, oamenii noştri de ştiinţă au obţinut rezultate remarcabile într-o serie de ramuri ale ştiinţei, printre care fizica, geologia, matematica, mecanica, astronomia, zoologia, unele ramuri ale ştiinţelor agricole.

Intr-un timp scurt, oamenii de ştiinţă sovietici au soluţionat strălucit problema obţinerii energiei atomice. Ei îmbogăţesc resursele energetice ale ţării noastre, lucrează cu succes pentru dezvoltarea economiei naţionale şi întărirea securităţii patriei noastre. Prin eforturile oamenilor noştri de ştiinţă au fost realizate creaţii atît de remarcabile ale gîndirii tehnice ca maşinile electronice de calculat, diferite aparate şi mecanisme, se rezolvă cu succes alte probleme complexe ale dezvoltării ştiinţei şi tehnicii. Permiteţi-mi ca de la tribuna acestui Congres să exprim oamenilor noştri de ştiinţă recunoştinţa profundă a poporului pentru activitatea lor rodnică. **(Aplauze prelungite, furtunoase).**

Realizările ştiinţei sovietice sînt mari şi incontestabile. Nu putem însă să trecem cu vederea faptul că în activitatea multora din institutele noastre ştiinţifice sînt lipsuri mari, că în anumite ramuri ştiinţa noastră a rămas în mod vădit în urmă faţă de cerinţele crescînde ale economiei naţionale, iar în unele ramuri — faţă de realizările ştiinţifice de peste hotare.

Una din cauzele acestor lipsuri este legătura slabă a multor instituţii ştiinţifice cu practica, cu producţia. Unele institute ştiinţifice studiază probleme care nu au o mare însemnătate practică, nu sintetizează experienţa înaintată a construcţiei noastre. Reţeaua de institute ştiinţifice şi staţiuni experimentale a fost repartizată fără a se ţine seama de condiţiile economice şi naturale. Numeroase institute de cercetări ştiinţifice şi instituţii de învăţămînt superior funcţionează la mare distanţă de baza de producţie. In special, la Moscova există trei institute ştiinţifice oceanografice şi maritime — Institutul maritim de hidrofizică, Institutul de oceanologie al Academiei de Ştiinţe a U.R.S.S. şi Institutul de oceanografie al serviciului hidrometeorologic; două institute de mine — al Academiei de Ştiinţe a U.R.S.S. şi al Ministerului Industriei Cărbunelui. Nu este oare acest număr cam exagerat pentru Marea Moscovei şi colinele Vorobiov? **(Rîsete în sală, aplauze).** Trebuie schimbată această situaţie nejustă; institutele de cercetări ştiinţifice şi institutele de învăţămînt superior să se apropie de baza lor de producţie.

Este cu totul intolerabil faptul că instituţiile ştiinţifice ale Academiei de Ştiinţe, institutele de cercetări ştiinţifice departamentale şi instituţiile de învăţămînt superior îşi duc activitatea în mod disparat. Acest caracter

disparat şi lipsa de coordonare în activitate împiedică concentrarea forţelor ştiinţifice pentru rezolvarea celor mai importante probleme tehnico-ştiinţifice, dau naştere unui paralelism dăunător, duc la o irosire de mijloace, îngreunează introducerea realizărilor ştiinţei şi tehnicii în economia naţională.

Este necesar să se manifeste o grijă neîncetată pentru dezvoltarea culturii socialiste, să se urmărească cu perseverenţă progresul ştiinţei sovietice, să se ridice rolul ei în rezolvarea problemelor practice ale construcţiei comuniste. **(Aplauze prelungite).**

DIRECTIVELE CONGRESULUI AL XX-lea AL P.C.U.S. CU PRIVIRE LA CEL DE-AL ŞASELEA PLAN CINCINAL DE DEZVOLTARE A ECONOMIEI NAŢIONALE A U.R.S.S. PE ANII 1956—1960

RAPORTUL TOVARĂŞULUI N. A. BULGANIN, PREŞEDINTELE CONSILIULUI DE MINIŞTRI AL U.R.S.S.[1]

Ridicarea nivelului de trai material şi cultural al poporului

Tovarăşi! Legea supremă a activităţii partidului nostru este grija permanentă pentru binele poporului. Măreţele planuri de construcţie economică şi culturală înfăptuite în ţara noastră au drept scop ridicarea continuă a bunăstării poporului sovietic, a nivelului cultural al tuturor oamenilor sovietici şi satisfacerea cît mai deplină a nevoilor lor materiale şi spirituale.

Acest ţel nobil stă în faţa noastră şi în al 6-lea plan cincinal. Una din principalele sarcini ale noului plan cincinal este ridicarea continuă a nivelului de trai al poporului, lărgirea construcţiei de locuinţe, dezvoltarea culturii, a învăţămîntului public, a ocrotirii sănătăţii.

După cum se ştie, venitul naţional este indiciul cel mai atotcuprinzător al dezvoltării economice a ţării şi sursa creşterii bogăţiei sociale. In socialism întreg venitul naţional este cu adevărat venitul poporului. In cursul celui de-al 6-lea plan cincinal venitul naţional al Uniunii Sovietice va creşte aproximativ cu 60 la sută.

Pe baza creşterii venitului naţional vor creşte şi veniturile personale ale populaţiei. Salariul real al muncitorilor şi funcţionarilor va creşte în cel de-al 6-lea cincinal cu aproximativ 30 la sută. Veniturile generale băneşti şi în natură ale colhoznicilor vor creşte cu cel puţin 40 la sută, în primul rînd prin creşterea veniturilor din gospodăria obştească colhoznică distribuite după zile-muncă.

In anii care au trecut, poporul sovietic, condus de partidul comunist, a întărit imens prin munca sa plină de abnegaţie forţa economică a ţării şi a sporit bogăţia ei socială. După cum ştiţi, aceasta a permis Comitetului Central al Partidului să prezinte spre aprobare Congresului măsuri excepţional de importante cu privire la ridicarea continuă a nivelului de

[1] Fragmente.

trai al oamenilor muncii şi la îmbunătăţirea condiţiilor de muncă şi anume:

să se majoreze salariile categoriilor de lucrători cu salarii mici şi totodată să se înfăptuiască reglementarea generală a salariilor muncitorilor şi funcţionarilor;

să se treacă în decursul cincinalului, începînd cu anul 1957, la ziua de muncă de şapte ore sau în anumite ramuri la săptămîna de muncă de cinci zile cu ziua de muncă de 8 ore şi două zile libere;

să se reducă începînd cu anul 1956, ziua de muncă, sîmbăta şi în zilele din ajunul sărbătorilor cu 2 ore; să se reintroducă ziua de muncă de şase ore pentru adolescenţii de la 16 la 18 ani;

să se îmbunătăţească radical sistemul pensiilor, să se mărească simţitor pensiile acelor pensionari care au pensii mici şi să se îmbunătăţească îngrijirea invalizilor şi bătrînilor;

să se îmbunătăţească condiţiile de muncă şi de trai ale femeilor, să se mărească între altele, durata concediilor plătite de graviditate şi naştere;

să se desfiinţeze, de la începutul noului an şcolar, taxele de studii în instituţiile de învăţămînt superior, în şcolile medii tehnice şi în clasele superioare ale şcolilor medii.

Toate aceste propuneri ale Comitetului Central au fost primite cu cea mai caldă aprobare de poporul nostru şi nu încape îndoială că Congresul al XX-lea le va include în unanimitate în Directivele cu privire la cel de-al 6-lea plan cincinal, ca o nouă dovadă strălucită a grijii neslăbite a partidului şi guvernului pentru îmbunătăţirea vieţii poporului sovietic. **(Aplauze).**

Comitetul Central al partidului şi guvernul sovietic sînt ferm convinse că oamenii muncii din ţara noastră vor răspunde la această grijă cu un nou avînt în muncă şi vor depune toate eforturile pentru îndeplinirea şi depăşirea sarcinilor celui de-al 6-lea plan cincinal. **(Aplauze).**

Tovarăşi! Creşterea veniturilor muncitorilor, colhoznicilor, intelectualilor, trebuie să fie însoţită de dezvoltarea comerţului, de sporirea cantităţii de mărfuri vîndute populaţiei prin comerţul de stat şi cooperatist.

Volumul general al circulaţiei mărfurilor cu amănuntul în cursul cincinalului trebuie sporit cu 50 la sută. Sarcina nu constă numai în lărgirea circulaţiei mărfurilor, ci şi în îmbunătăţirea acesteia din punct de vedere calitativ.

Tocmai de aceea în Proiectul de Directive se prevede sporirea într-un ritm mai intens a vînzării unor produse şi mărfuri ca untul, carnea, laptele, brînza, zahărul, ţesăturile de lînă şi de in, încălţămintea, mobila. Se va mări vînzarea articolelor de uz cultural-social — aparate de radio, televizoare, frigidere de uz casnic, aspiratoare de praf, maşini de spălat, autoturisme.

Organizaţiile comerciale trebuie să studieze mai bine cererea populaţiei şi să asigure repartizarea justă şi aducerea la timp a mărfurilor în reţeaua comercială. Este necesar să se organizeze astfel munca organizaţiilor comerciale încît mărfurile să se găsească în sortimentele necesare în localităţile ţării.

În al 6-lea cincinal se prevede dezvoltarea rapidă a alimentației publice, lărgirea rețelei de cantine și restaurante. Totodată trebuie să se asigure deservirea de către sistemul alimentației publice nu numai a acelora care lucrează în cîmpul muncii, dar și a membrilor familiilor lor cu scopul de a ușura munca femeilor. Se va lărgi rețeaua de cantine și bufete școlare.

Sarcini deosebit de mari se pun în al 6-lea cincinal în domeniul construcțiilor de locuințe.

După cum se știe, statul a construit înainte de război și după război numeroase locuințe. Totuși, după cum am mai spus nevoia de locuințe continuă să rămînă acută și îmbunătățirea condițiilor de locuit ale poporului este obiectul atenției deosebite a partidului și guvernului.

În cel de-al 6-lea cincinal se prevede să se construiască numai cu fondurile statului alocate conform planului, case de locuit cu o suprafață totală de 205.000.000 mp. Aceasta reprezintă aproape de 2 ori mai mult decît în cel de-al 5-lea plan cincinal.

Statul va stimula și îi va ajuta prin toate mijloacele pe oamenii muncii să-și construiască case proprii din economiile lor personale, precum și pe seama creditelor de stat. Trebuie lărgită construcția de locuințe la sate. Colhozurile trebuie să-i sprijine mai activ pe colhoznici la construirea de case de locuit pe seama mijloacelor proprii, iar în cazurile necesare — cu ajutorul creditului colhoznic. Se prevede lărgirea considerabilă a vînzării către populație și colhozuri a materialelor de construcție — ciment, material lemnos, metal, sticlă, ardezie, materiale de zidărie și alte materiale de construcție.

În legătură cu programul amplu al construcției de locuințe în țară trebuie mărită considerabil producția de mobilă și îmbunătățită calitatea ei.

În prezent, cererea populației în ce privește mobila nu se satisface pe deplin. Industria de mobilă se achită prost de sarcina de a satisface nevoile crescînde de mobilă ale populației. De aceea este necesar să se organizeze neîntîrziat producția în masă de mobilă ieftină, însă confortabilă și frumoasă, ținînd seama de cererile populației, precum și să se lărgească producția mobilei combinate.

Pe lîngă aceasta, la proiectarea și construirea caselor de locuit trebuie să se prevadă în viitor ca regulă înzestrarea lor cu mobilă bună și confortabilă, folosindu-se în această privință experiența pozitivă din străinătate.

O sarcină din cele mai importante în domeniul construcției culturale este avîntul continuu al învățămîntului public.

În țara noastră a fost realizat învățămîntul general de 7 ani. În al 5-lea cincinal s-a început, urmînd ca în al 6-lea cincinal să fie dusă — în linii mari — pînă la capăt, înfăptuirea învățămîntului mediu general la orașe și în localitățile rurale.

Această sarcină se va înfăptui prin instruirea copiilor și tineretului în școli medii de cultură generală și în școli medii speciale. Totodată, va continua dezvoltarea școlilor de cultură generală fără frecvență și serale, pentru ca oamenii muncii să-și poată ridica nivelul de cultură generală, fără a fi scoși din producție.

Numărul elevilor care în cursul cincinalului vor absolvi şcolile medii de 10 ani va fi de 6.300.000, adică de peste 2 ori mai mulţi decît în cel de-al 5-lea cincinal.

Una din cele mai importante sarcini ale organelor învăţămîntului public este dezvoltarea prin toate mijloacele a învăţămîntului politehnic în şcoli. În această privinţă în al 5-lea cincinal s-au făcut abia primii paşi. Trebuie să se recunoască că învăţămîntul politehnic în şcoli este deocamdată organizat în mod nesatisfăcător. În numeroase şcoli elevii nu capătă deprinderile necesare muncii, ei nu sînt educaţi în măsura cuvenită în spiritul respectului faţă de muncă. De aceea, absolvind o şcoală medie numeroşi tineri şi tinere se dovedesc a fi slab pregătiţi pentru activitatea practică.

Trebuie să se muncească intens în vederea întăririi bazei materiale a învăţămîntului pentru şcolile de cultură generală. În cel de-al 6-lea cincinal se prevede să se construiască cu fondurile statului noi şcoli orăşeneşti şi săteşti pentru aproximativ 4.000.000 de elevi, adică de 2 ori mai multe decît s-au construit în cel de-al 5-lea cincinal. La construirea şi utilarea şcolilor din mediul rural trebuie atrase mai larg colhozurile.

În ţara noastră învăţămîntul mediu general este o cauză a întregului popor. În această mare operă rolul principal revine învăţătorului. În prezent, în şcolile de cultură generală lucrează peste 1.700.000 de învăţători. În ţara noastră profesia de învăţător este una din cele mai de onoare. Învăţătorul este educatorul viitorilor constructori ai societăţii comuniste. Organizaţiile de partid, de stat, economice şi comsomoliste, au datoria să manifeste o grijă permanentă faţă de şcoală şi învăţător.

Sarcini importante sînt prevăzute în cel de-al 6-lea cincinal în domeniul pregătirii de specialişti pentru economia naţională.

Ţara noastră dispune în prezent de o armată de specialişti de peste 5.500.000 de oameni. Specialiştii sînt fondul nostru de aur, cu care ne mîndrim şi pe care punem mare preţ. Nu degeaba unii conducători ai statelor capitaliste subliniază cu nelinişte că ţările lor au rămas în urma noastră în pregătirea de specialişti.

În cel de-al 6-lea cincinal va creşte mult pregătirea specialiştilor în instituţiile de învăţămînt superior şi mediu special. Se prevede pregătirea a 4.000.000 de specialişti, adică aproape a tot atîţia cîţi au fost pregătiţi în cursul ultimelor două cincinale.

Instituţiile de învăţămînt superior vor da în al 6-lea cincinal peste 650.000 de ingineri pentru industrie, transporturi, construcţii şi specialişti pentru agricultură. Aceasta reprezintă de 2 ori mai mult decît au fost pregătiţi în cel de-al 5-lea cincinal.

O mare atenţie se acordă pregătirii de specialişti pentru noile ramuri ale ştiinţei şi tehnicii, ca automatica şi telemecanica, radiotehnica şi radiolocaţia, precum şi de specialişti pentru folosirea energiei atomice în scopuri paşnice.

În noul cincinal trebuie să capete o largă dezvoltare învăţămîntul fără frecvenţă şi seral în instituţiile de învăţămînt superior şi mediu special. În legătură cu numărul crescînd al tinerilor care termină şcoala de 10 ani şi intră în producţie se creează condiţii favorabile pentru completarea instituţiilor de învăţămînt speciale, serale şi fără frecvenţă,

cu tineri care au studii medii generale şi au experienţa practică de muncă în producţie.

Sarcinile construcţiei economice şi culturale necesită o muncă serioasă în vederea îmbunătăţirii pregătirii specialiştilor, în vederea înarmării lor cu cunoaşterea ultimelor realizări ale ştiinţei şi tehnicii ţării noastre şi de peste hotare. Este necesară o îmbinare mult mai strînsă a învăţămîntului teoretic cu studierea directă a producţiei, a economiei şi a organizării ei.

Un mijloc important pentru ridicarea nivelului cultural al poporului nostru îl vor constitui măsurile prevăzute de Proiectul de Directive cu privire la dezvoltarea cinematografiei, presei, radiodifuziunii, televiziunii, precum şi cu privire la îmbunătăţirea muncii bibliotecilor, cluburilor şi celorlalte instituţii cultural-educative.

Se prevede îmbunătăţirea şi dezvoltarea activităţii editoriale. Va spori editarea de cărţi, reviste şi ziare.

In cel de-al 6-lea cincinal trebuie rezolvate sarcini mari în domeniul ocrotirii sănătăţii.

In Proiectul de Directive se prevede desfăşurarea pe scară largă a construcţiei de instituţii medicale. Se vor construi de aproape 3 ori mai multe spitale noi şi de 2,4 ori mai multe instituţii pentru copii decît în cel de-al 5-lea cincinal. Numărul locurilor în creşe şi în grădiniţe de copii va creşte aproximativ cu 45%. Aceasta va contribui la îmbunătăţirea continuă a condiţiilor de muncă şi de trai ale femeilor, va deschide posibilităţi mai largi pentru participarea lor la producţie, la viaţa culturală şi social-politică a ţării.

Trebuie îmbunătăţită activitatea în domeniul protecţiei muncii şi al preîntîmpinării bolilor în rîndurile muncitorilor şi funcţionarilor din întreprinderile industriale, activitatea pentru protecţia resurselor de apă şi a aerului atmosferic împotriva infectării. Trebuie ridicat nivelul sanitar al oraşelor şi satelor.

Sarcini mari şi de răspundere stau în faţa ştiinţei medicale. Poporul aşteaptă din partea ei descoperiri noi.

Lucrătorii din domeniul ocrotirii sănătăţii, din instituţiile medicale de cercetări ştiinţifice şi din industria medicală trebuie să caute mai activ şi să introducă pe scară mai largă noi mijloace curative şi profilactice şi un aparataj medical mai perfecţionat.

Măsurile organelor ocrotirii sănătăţii în vederea îmbunătăţirii continue a deservirii medicale a populaţiei vor găsi întotdeauna sprijin şi ajutor din partea Comitetului Central al partidului şi din partea guvernului.

O mare importanţă pentru sănătatea oamenilor muncii o au de asemenea cultura fizică şi sportul. Trebuie asigurată dezvoltarea culturii fizice de masă în rîndurile păturilor largi ale populaţiei, acordîndu-se totodată o deosebită atenţie îmbunătăţirii culturii fizice şi sportului în rîndurile tineretului.

Partidul nostru va lua toate măsurile necesare pentru ca programul vast de ridicare continuă a bunăstării materiale şi a nivelului cultural al poporului sovietic, prevăzut în cel de-al 6-lea cincinal, să fie îndeplinit.

REZOLUȚIA CONGRESULUI AL XX-lea AL P.U.C.S. CU PRIVIRE LA RAPORTUL DE ACTIVITATE AL C.C. AL P.C.U.S.

ADOPTATĂ ÎN UNANIMITATE LA 24 FEBRUARIE 1956[1]

Creșterea producției industriale și agricole a creat posibilități reale pentru ridicarea continuă a bunăstării materiale și a nivelului cultural al poporului sovietic. În anii celui de-al cincilea cincinal, venitul național al U.R.S.S. a crescut cu 68 la sută, salariul real al muncitorilor și funcționarilor a crescut cu 39 la sută, iar veniturile reale ale colhoznicilor — cu 50 la sută. Congresul aprobă în întregime măsurile elaborate de Comitetul Central al P.C.U.S. și de Consiliul de Miniștri al U.R.S.S. cu privire la sporirea continuă a salariului real al muncitorilor și funcționarilor și a veniturilor colhoznicilor, cu privire la majorarea salariului categoriilor de lucrători cu salarii mici, precum și cu privire la introducerea ordinei cuvenite în retribuirea muncii, cu privire la întărirea cointeresării materiale personale a lucrătorilor în rezultatele muncii lor.

De cea mai mare însemnătate politică și economică este hotărîrea Comitetului Central al P.C.U.S. ca, în cursul celui de-al șaselea cincinal, toți muncitorii și funcționarii să treacă la ziua de muncă de 7 ore, iar muncitorii din profesiile principale din industria cărbunelui și extractivă care lucrează în subteran, precum și adolescenții — la ziua de muncă de 6 ore. Aceeași hotărîre prevede de asemenea ca, acolo unde acest lucru este indicat, potrivit condițiilor producției, să se treacă la săptămîna de muncă de 5 zile (cu două zile libere, menținîndu-se ziua de muncă de 8 ore). În cel mai scurt timp se va înfăptui reducerea zilei de muncă cu două ore sîmbăta și în zilele din ajunul sărbătorilor.

Trecerea la ziua de muncă redusă se va înfăptui fără micșorarea salariului muncitorilor și funcționarilor. Congresul aprobă în unanimitate aceste măsuri care corespund pe deplin intereselor oamenilor muncii din U.R.S.S. și își exprimă convingerea fermă că acestea vor fi întîmpinate de întregul popor sovietic cu aprobare fierbinte, cu un nou avînt în muncă, în lupta pentru îndeplinirea celui de-al șaselea plan cincinal de dezvoltare a economiei naționale a U.R.S.S.

De o mare însemnătate sînt: reglementarea problemei pensiilor, prevăzută de Comitetul Central, în așa fel încît categoriile mici de pensii să fie mărite simțitor, iar pensiile nejustificat de mari să fie întrucîtva reduse; îmbunătățirea asigurării bătrînilor și plasarea în cîmpul muncii a invalizilor care pot presta o muncă socialmente utilă fără ca sănătatea lor să sufere.

În cel de-al șaselea cincinal volumul construcției de locuințe va fi mărit aproape de 2 ori în comparație cu cel de-al cincilea cincinal. O sarcină de importanță primordială este, în legătură cu aceasta, cheltuirea justă a fondurilor alocate de statul sovietic pentru construcția de locuințe. Congresul aprobă măsurile înfăptuite de C.C. al P.C.U.S. și Consiliul de Miniștri al U.R.S.S. cu privire la introducerea ordinei în această chestiune, la înlăturarea metodelor meșteșugărești și a exageră-

[1] Fragmente.

rilor de tot felul în arhitectură, cu privire la introducerea metodelor industriale în construcţie şi obligă toate organizaţiile de partid şi economice să asigure îndeplinirea necondiţionată a planurilor de stat pentru construcţia de locuinţe, precum şi să ajute pe toate căile pe muncitori şi funcţionari să-şi construiască în mod individual case din economiile lor personale.

Congresul consideră necesar să se întărească cu hotărîre atenţia faţă de nevoile de trai zilnice ale populaţiei, să se lărgească continuu reţeaua alimentaţiei publice, să se ieftinească şi să se îmbunătăţească calitatea alimentaţiei. Trebuie de asemenea să se extindă reţeaua întreprinderilor pentru deservirea populaţiei — a spălătoriilor, atelierelor de confecţiuni, atelierelor de reparaţii etc., trebuie să se sporească considerabil producţia de maşini şi articole care uşurează munca în gospodărie.

Succese serioase au fost obţinute în toate domeniile construcţiei culturale. Pretutindeni s-a înfăptuit învăţămîntul general de şapte ani, iar în oraşele mari — învăţămîntul de zece ani. Se creează condiţiile pentru introducerea treptată a învăţămîntului general de zece ani. S-a extins considerabil pregătirea de specialişti în instituţiile de învăţămînt superior din ţară. Cu sprijinul permanent şi activ al partidului şi guvernului sovietic, oamenii de ştiinţă sovietici care lucrează rodnic pentru economia naţională şi pentru întărirea securităţii patriei noastre au obţinut rezultate remarcabile într-o serie de domenii ale ştiinţei, inclusiv în fizica nucleară, matematică, mecanică şi în unele ramuri ale ştiinţelor tehnice.

Totodată Congresul constată că în domeniul construcţiei culturale există lipsuri serioase. În activitatea şcolii, cea mai mare lipsă constă în ruperea într-o anumită măsură a învăţămîntului de viaţă, insuficienta pregătire a absolvenţilor şcolii pentru activitatea practică. În vederea realizării cît mai grabnice a politehnizării şcolii, este necesar nu numai de a introduce noi discipline care să ofere bazele cunoştinţelor în problemele producţiei industriale şi agricole, ci de a atrage în mod practic pe elevi la munca în întreprinderi, colhozuri şi sovhozuri, pe loturi experimentale şi în atelierele şcolare. Este indicat să se înceapă crearea de şcoli-internate şi de a le situa în localităţi favorabile sănătăţii copiilor. Urmează să fie considerabil lărgită reţeaua de instituţii preşcolare, antrenîndu-se la această muncă nu numai organele învăţămîntului public şi întreprinderile de stat, ci şi colhozurile.

În domeniul învăţămîntului superior, sarcinile principale sînt îmbunătăţirea pe toate căile a calităţii pregătirii specialiştilor pe baza unei strînse legături între învăţămînt şi producţie, justa repartizare a instituţiilor de învăţămînt superior în ţară, apropierea lor de producţie, organizarea activităţii didactice potrivit actualului nivel al tehnicii. Este necesar ca tinerii ingineri şi agronomi, absolvind instituţiile de învăţămînt, să aibă cunoştinţe suficiente despre economia concretă şi despre organizarea producţiei.

Congresul consideră necesare întărirea pe toate căile a legăturii instituţiilor ştiinţifice din ţară cu producţia, cu cerinţele concrete ale economiei naţionale, concentrarea eforturilor lor creatoare în vederea rezol-

vării celor mai importante probleme tehnico-ştiinţifice, sporirea continuă a rolului ştiinţei în rezolvarea sarcinilor practice ale construcţiei comuniste.

Congresul consideră că unul din rezultatele cele mai importante ale activităţii partidului comunist în perioada la care se referă raportul este întărirea continuă a orînduirii sociale şi de stat sovietice, întărirea şi mai puternică a alianţei clasei muncitoare cu ţărănimea colhoznică, a prieteniei şi colaborării frăţeşti dintre toate popoarele din U.R.S.S.

Congresul aprobă în întregime măsurile luate de Comitetul Central al P.C.U.S. în vederea lărgirii drepturilor organelor republicane în construcţia economică şi culturală. Lăsînd în competenţa ministerelor unionale conducerea generală, stabilirea sarcinilor de plan, controlul asupra îndeplinirii lor, aprovizionarea cu utilaj, finanţarea investiţiilor capitale, este totodată necesar să se înfăptuiască lărgirea continuă a drepturilor ministerelor republicane în conducerea curentă a întreprinderilor. Aceasta va contribui la desfăşurarea şi mai largă a iniţiativei creatoare locale, la întărirea continuă a republicilor unionale, la consolidarea prieteniei popoarelor ţării noastre.

În politica sa naţională, partidul a pornit şi porneşte de la teza leninistă că socialismul nu numai că nu înlătură deosebirile şi particularităţile naţionale, ci, dimpotrivă, asigură dezvoltarea multilaterală şi înflorirea economiei şi culturii tuturor naţiunilor şi naţionalităţilor. În întreaga sa activitate practică partidul trebuie să ţină seama şi de acum înainte cu cea mai mare atenţie de aceste particularităţi.

Măreţele sarcini ale construcţiei comuniste cer creşterea continuă a spiritului activ şi a iniţiativei creatoare a oamenilor muncii, participarea şi mai largă a maselor la conducerea statului, la întreaga sa activitate organizatorico-economică. În acest scop trebuie dezvoltat prin toate mijloacele democratismul sovietic, trebuie îmbunătăţită cu perseverenţă activitatea tuturor organelor sovietice centrale şi locale, trebuie întărită legătura lor cu masele. Aprobînd activitatea depusă de C.C. al P.C.U.S. în ultimii ani pentru reducerea şi ieftinirea aparatului administrativ şi de conducere, pentru îmbunătăţirea activităţii tuturor verigilor acestuia, Congresul consideră necesar de a se continua această muncă, de a lupta şi de aci înainte cu intransigenţă împotriva birocratismului, împotriva cazurilor de atitudine neatentă faţă de nevoile populaţiei.

Congresul aprobă în întregime măsurile înfăptuite de C.C. al P.C.U.S. în vederea întăririi legalităţii sovietice, în vederea respectării riguroase a drepturilor cetăţenilor, garantate de Constituţia sovietică şi obligă toate organele de partid şi sovietice să apere cu vigilenţă legalitatea, să curme cu hotărîre şi asprime orice manifestări de ilegalitate, samavolnicie, orice încălcare a ordinei de drept socialiste.

Partidul comunist şi statul sovietic trebuie şi de acum înainte să educe pe comunişti şi pe toţi oamenii muncii în spiritul unei înalte vigilenţe politice, să întărească neîncetat vitezele noastre forţe armate, apărătoare de nădejde ale muncii paşnice a oamenilor sovietici şi ale securităţii patriei socialiste.

ŞCOALA, FACTOR ACTIV ÎN VICTORIA REVOLUŢIEI CULTURALE DIN ŢARA NOASTRĂ

În anii primului cincinal, sub conducerea înţeleaptă a Partidului Muncitoresc Romîn, poporul nostru muncitor a înaintat cu paşi mari pe calea dezvoltării economice şi culturale, pe calea transformării socialiste a ţării noastre. Succesele obţinute au cerut o puternică încordare a forţelor, biruirea greutăţilor ivite în cale. Realizările nu ar fi fost posibile fără ajutorul prietenesc, multilateral acordat de Marea Ţară a Socialismului şi dezvoltarea colaborării cu ţările surori de democraţie populară. Avîntul patriotic în muncă al milioanelor de constructori ai socialismului a fost întărit de conştinţa clară a faptului că de data aceasta muncesc pentru făurirea propriei lor fericiri, pentru ridicarea continuă a bunei lor stări materiale şi culturale.

La sfîrşitul anului 1955 volumul producţiei industriale l-a întrecut de 2,9 ori pe cel din 1938 şi de 3,4 ori pe cel din 1948. În raport cu anul 1948, producţia industriei mijloacelor de producţie a crescut de cca. 3,9 ori, iar producţia obiectelor de consum de 2,9 ori. În cursul cincinalului s-au creat numeroase ramuri industriale care nu existau în Romînia burghezo-moşierească, dintre care cele mai însemnate sînt producţia de utilaj petrolifer, minier şi energetic, producţia de tractoare şi producţia de camioane. S-a îndeplinit cu succes prima etapă a planului de electrificare. Comerţul socialist a atins 100% în comerţul cu ridicata şi peste 80% în comerţul cu amănuntul. Procesul transformării socialiste a agriculturii iniţiat prin plenara C.C. al P.M.R. din 3—5 martie 1949 a luat an de an o amploare tot mai mare, soldîndu-se la sfîrşitul anului 1955 prin existenţa a 6.325 de gospodării colective şi întovărăşiri agricole şi cca. 3.000 de asociaţii pentru culturi tehnice, în care au fost cuprinse 14% din numărul total al gospodăriilor ţăranilor muncitori. În 1955 producţia globală de cereale a atins aproape 12 milioane tone, depăşind cu 3 milioane tone producţia din 1938. Venitul naţional din 1955 este aproximativ dublu faţă de cel din 1938, iar faţă de cel din 1948 a crescut de peste două ori şi jumătate. Cca. 71% din venitul naţional pe anul din urmă a fost creat de sectorul socialist, fapt care reflectă caracterul predominant al formaţiunii socialiste în economia noastră. În timp ce în 1938 partea venitului naţional provenită din agricultură era mai mare decît aceea creată în industrie, astăzi situaţia s-a inversat demonstrînd transformarea ţării noastre dintr-o ţară agricolă înapoiată într-o ţară industrială agricolă.

Creşterea continuă a producţiei socialiste a venitului naţional dă statului democrat-popular posibilitatea să-şi sporească fondurile pentru dezvoltarea învăţămîntului şi înflorirea culturii. La rîndul său, ridicarea

nivelului cultural al poporului muncitor influenţează creşterea productivităţii muncii.

Construcţia socialismului nu se poate de aceea îndeplini decît mînă în mînă cu înfăptuirea unei revoluţii culturale, atît în extensiune cît şi în profunzime, care implică lichidarea completă a obscurantismului şi analfabetismului, formarea şi dezvoltarea conştiinţei socialiste a oamenilor muncii, dezvoltarea multilaterală a aptitudinilor şi talentelor, făurirea unei culturi noi.

Revoluţia culturală este o parte integrantă a revoluţiei socialiste. La înfăptuirea revoluţiei noastre culturale îşi aduc aportul instituţii ca şcoala, căminele culturale, casele de cultură, presa, teatrul, radio-ul, cinematograful, muzeele, bibliotecile, editurile, institutele de cercetări ştiinţifice; organizaţii obşteşti ca sindicatele, A.R.L.U.S.-ul, S.R.S.C.-ul sub directa îndrumare a partidului. Fiecare din acestea, în funcţie de specificul său, aduce neîncetat o contribuţie preţioasă la făurirea conştiinţei comuniste la oamenii muncii din patria noastră.

Rolul cel mai important în înfăptuirea revoluţiei culturale, după cum au subliniat şi documentele Congresului al II-lea al P.M.R. îi revine însă şcolii. Şcoala constituie factorul principal în educarea comunistă a tinerei generaţii, în formarea de specialişti de tot felul necesari construcţiei socialiste, precum şi în lichidarea analfabetismului. Partidul şi Guvernul au acordat de aceea o mare atenţie dezvoltării învăţămîntului în primul plan cincinal.

În perioada 1948—1955 s-au cheltuit 32,6 miliarde lei pentru învăţămînt şi burse, asistenţă medicală, pentru odihna oamenilor muncii şi a copiilor lor, pentru înflorirea artei şi literaturii. În afară de aceasta, în cursul primului plan cincinal s-au învestit peste 3,5 miliarde lei pentru asigurarea dezvoltării bazei materiale a culturii, învăţămîntului, sănătăţii şi sportului.

Îndrumat cu grijă de partid, învăţămîntul a luat o mare dezvoltare, transformîndu-se radical, atît în ce priveşte organizarea cît şi conţinutul.

Dacă în 1950/1951 existau 10.987 şcoli elementare, în 1955/1956 există 11.106, adică cu 119 unităţi şcolare mai mult decît la începutul cincinalului. Şcoala elementară a devenit realmente generală obligatorie, gratuită, lichidîndu-se în acest fel principalul izvor al analfabetismului.

În 1950/1951 funcţionau 4.160 unităţi şcolare de 7 ani. Astăzi există 4.417 şcoli de 7 ani, cu 257 mai mult decît la începutul cincinalului. Învăţămîntul de 7 ani, începînd cu anul şcolar 1955/56, a devenit obligatoriu în reşedinţele de regiuni, raioane, oraşe şi centre muncitoreşti.

Învăţămîntul mediu de cultură generală a înregistrat un progres vădit în această perioadă. Faţă de cele 185 şcoli medii de 10 ani din 1950/1951 cu un număr de 55.175 elevi înscrişi în clasa VIII—X, în anul 1955/1956 numărul şcolilor medii de 10 ani a crescut la 309 unităţi în care sînt cuprinşi 81.619 elevi. Şcolile au crescut cu 124 unităţi, iar numărul elevilor cu 26.444.

Prin Hotărîrea C.C. al P.M.R. şi a Consiliului de Miniştri al R.P.R. cu privire la organizarea şcolilor profesionale de ucenici, a şcolilor tehnice şi a şcolilor tehnice de maiştri, s-au deschis largi perspective muncii de pregătire a cadrelor de muncitori calificaţi şi de maiştri necesari diferitelor sectoare ale economiei naţionale.

Succese însemnate s-au obținut pe linia dezvoltării învățământului muncitoresc și sătesc prin înființarea de unități și secții serale.

Proporțional cu creșterea numărului unităților școlare s-a mărit și numărul cadrelor didactice, cărora partidul și guvernul le-au încredințat nobila misiune de a instrui și educa tînăra generație.

Față de 1938/1939, numărul învățătorilor a crescut, la sfîrșitul cincinalului, cu peste 9.500, iar al profesorilor de la clasele V—X cu aproape 28.000.

În anii puterii populare învățămîntul superior a luat un mare avînt. A crescut considerabil numărul instituțiilor de învățămînt superior și al facultăților, s-a mărit simțitor numărul studenților. Dacă în 1938/39 existau în Romînia 16 instituții de învățămînt superior, cuprinzînd 41 facultăți cu 29.000 de studenți, azi în R.P.R., funcționează 42 de instituții de învățămînt superior, cuprinzînd 127 facultăți cu peste 60.000 de studenți. De asemenea, s-a creat oamenilor muncii posibilitatea de a obține o calificare superioară, fără a părăsi producția, prin crearea și dezvoltarea învățămîntului fără frecvență.

Prin aplicarea politicii marxist-leniniste în problema națională s-au asigurat cele mai largi condiții dezvoltării învățămîntului în limbile minorităților naționale. În R.P.R. funcționează astăzi peste 3.200 școli elementare, medii și instituții preșcolare în 15 limbi ale minorităților naționale și 8 institute superioare cu 16 facultăți.

Succese deosebite au fost obținute în direcția dezvoltării rețelei de instituții preșcolare. Față de cele 1.577 de grădinițe de copii din anul 1938, cuprinzînd 90.787 de copii între 5—7 ani, în prezent, în țara noastră există 6.422 de instituții preșcolare, cuprinzînd 275.433 de copii între 3—7 ani.

S-a soluționat de asemenea, problema educării copiilor orfani de ambii părinți prin înființarea caselor de copii școlari și preșcolari, în care se asigură acestora condiții optime de dezvoltare.

Regimul democrat-popular s-a ocupat intens în anii cincinalului de îmbunătățirea continuă a conținutului învățămîntului. La temelia învățămîntului de toate gradele a fost pusă concepția cea mai înaintată despre lume și viață, concepția marxist-leninistă. Îndrumate de partid, cadrele didactice au desfășurat o muncă susținută pentru perfecționarea metodelor de predare, pentru înarmarea tineretului cu cunoștințe științifice legate de viață, pentru educarea lui în spiritul moralei comuniste. An de an s-au îmbunătățit programele și manualele școlare. A crescut continuu nivelul muncii instructiv-educative. S-a dezvoltat cu avînt cercetarea științifică, organizată în învățămîntul superior.

Înflorirea învățămîntului și culturii contribuie neîncetat la creșterea conștiinței comuniste a oamenilor muncii, mobilizîndu-i la lupta pentru dezvoltarea și apărarea bazei socialismului. Potrivit învățăturii marxist-leniniste, socialismul este rezultatul creației istorice conștiente a maselor populare. Conștiința comunistă a maselor apare, de aceea, pe de o parte ca o necesitate obiectivă dictată de nivelul actual de dezvoltare a forțelor de producție, de dezvoltarea bazei și suprastructurii socialiste. Pe de altă parte, ritmul construcției socialismului depinde direct de gradul de conștiință al maselor, un grad mai înalt de conștiință a acestora grăbind construcția socialistă.

Astfel, realizarea şi îmbunătăţirea educaţiei comuniste a tinerei generaţii se impune ca o necesitate obiectivă şi de prim ordin a orînduirii noastre sociale, pentru a pregăti cadre capabile să ducă la bun sfîrşit sarcinile legate de dezvoltarea patriei noastre în anii următori.

Bilanţul pozitiv al înfăptuirii primului plan cincinal a confirmat justeţea liniei partidului cu privire la industrializarea socialistă a ţării şi la conducerea planificată a economiei naţionale, creînd posibilităţi ca prin cel de-al doilea plan cincinal să se deschidă noi perspective, şi mai măreţe, pentru dezvoltarea ţării noastre pe drumul socialismului.

Directivele Congresului al II-lea al P.M.R. cu privire la cel de-al doilea plan cincinal de dezvoltare a economiei naţionale pe anii 1956/1960 determină un nou avînt al economiei noastre în toate ramurile sale şi o creştere însemnată a bunăstării materiale şi culturale a poporului. Cifrele fundamentale ale planului pun în lumină progresele pe care trebuie să le efectuăm pînă la sfîrşitul anului 1960 şi deschid largi perspective muncii pline de abnegaţie a întregului nostru popor în drumul lui victorios spre construirea socialismului.

Productivitatea muncii trebuie să se ridice cu cel puţin 45—50% în industrie, 50—55% în construcţii şi 40—45% în sectorul agricol de stat. Prin creşterea productivităţii muncii trebuie să se obţină o creştere de cel puţin 75—80% a producţiei industriale.

Producţia globală industrială trebuie să crească faţă de 1955 cu 60—65%, creşterea producţiei mijloacelor de producţie fiind de 70—75%, iar aceea a producţiei bunurilor de consum de 50—55%.

Legat de sarcina fundamentală a celui de-al doilea plan cincinal — făurirea economiei socialiste unitare — trebuie ca pe baza dezvoltării continui a industriei socialiste să se asigure transformarea socialistă a agriculturii, sectorul socialist urmînd să devină preponderent ca suprafaţă şi ca producţie-marfă, furnizînd la sfîrşitul anului 1960 — 60—70% din producţia totală agricolă marfă. În 1960 trebuie să se producă cel puţin 15 milioane tone cereale, iar suprafaţa cultivată trebuie să ajungă la cca. 10.500.000 ha. Venitul naţional urmează să crească în 1960 cu cca. 50% în raport cu nivelul din 1955, iar salariul real al lucrătorilor din economie cu cca. 30%. Se vor construi cel puţin 2.500.000 m^2 locuinţe pentru oamenii muncii, 25.000 de apartamente şi locuinţe individuale pentru mineri, se va lărgi asistenţa medicală, se va dezvolta capacitatea de cazare a staţiunilor balneo-climaterice etc.

Sarcinile pe care şi le propune statul nostru cu privire la dezvoltarea învăţămîntului în cel de-al doilea plan cincinal arată grija deosebită care se acordă dezvoltării şi răspîndirii culturii, care ia o mare amploare devenind o cultură de masă.

Directivele cu privire la cel de-al doilea plan cincinal prevăd lărgirea şi consolidarea bazei materiale a culturii, învăţămîntului, sănătăţii, educaţiei ştiinţifice, culturii fizice şi sportului.

În anii celui de-al doilea plan cincinal se va lărgi învăţămîntul de 7 ani, cupinzîndu-se cca. 90% din absolvenţii şcolii elementare astfel ca la începutul celui de-al treilea cincinal toţi copiii patriei noastre să urmeze şcoala de 7 ani.

În şcoli şi instituţiile de învăţămînt superior se prevede cuprinderea

în anul şcolar 1960/1961 a peste 2.700.000 de elevi şi studenţi adică cu aproape 600.000 mai mult decît în 1955/1956.

Pentru obţinerea acestor rezultate este necesar în primul rînd să se întărească baza materială a învăţămîntului. Directivele prevăd construirea şi darea în folosinţă a peste 1.200 săli de clasă pentru învăţămîntul elementar şi de 7 ani.

Se vor înfiinţa noi şcoli medii, în primul rînd în centrele muncitoreşti şi în unele localităţi cu sector socialist puternic.

O mare dezvoltare va lua învăţămîntul seral pentru tineretul muncitoresc şi sătesc. Se va întări reţeaua existentă şi se vor crea noi şcoli şi secţii, în special pe lîngă întreprinderile mari şi în localităţile cu populaţie numeroasă şi cu sector socialist. In procesul transformărilor social-economice din ţara noastră cerinţa de cadre calificate pentru diferitele sectoare de activitate devine din ce în ce mai mare.

Pentru a putea face faţă în bune condiţiuni acestor cerinţe, învăţămîntului nostru îi revine o serie de sarcini. Trebuie îmbunătăţit conţinutul învăţămîntului mediu şi superior. Este necesar să se ridice nivelul învăţămîntului pentru pregătirea muncitorilor calificaţi şi a personalului mediu tehnic, în special a maiştrilor, întărindu-se pregătirea practică la locul de muncă.

Propunerile Ministerului Învăţămîntului publicate în „Gazeta învăţămîntului“ [1] — pentru dezvoltarea şi ridicarea învăţămîntului de cultură generală prevăd mărirea duratei de şcolarizare la 11 ani, pentru a putea transmite elevilor un sistem închegat de cunoştinţe, asigurîndu-se educarea la tineretul nostru a orizontului caracteristic omului cult, multilateral şi armonios dezvoltat al societăţii socialiste. De asemenea, ele conţin o serie de măsuri legate de îmbunătăţirea reţelei şcolilor de cultură generală, creîndu-se şcoli de 7 ani puternice. In localităţile cu populaţie amestecată se propune să se organizeze şcoli unice cu secţii sau clase romîne şi secţii sau clase în limbile minorităţilor naţionale.

Propunerea privind generalizarea şcolilor şi claselor mixte şi abandonarea şcolilor pe sexe are o mare însemnătate pentru educarea tineretului nostru. Încă în anul 1911 în articolul „Învăţămîntul mixt“, N. K. Krupskaia combătînd părerile şi prejudecăţile unor pedagogi şi părinţi, pe baza unei profunde analize, subliniază: „...Învăţămîntul mixt îi va apropia pe băieţi şi fete să se cunoască reciproc în adevărata lor lumină“ [2].

Se va da o mai mare atenţie intensificării activităţii ştiinţifice în instituţiile de învăţămînt superior, legînd-o mai strîns de producţie şi de cuceririle ştiinţei, în scopul unei temeinice pregătiri a cadrelor superioare ştiinţifice, tehnice şi didactice.

Organizarea practicii în producţie a studenţilor va fi îmbunătăţită pentru ca tineretul să-şi poată însuşi tehnica cea mai avansată, cunoştinţele practice privitoare la organizarea procesului de producţie, la utilaje şi la procesele tehnologice din întreprinderi.

---

[1] Vezi „Gazeta învăţămîntului“, anul VIII, nr. 363, 364.

[2] *N. K. Krupskaia:* „Învăţămîntul mixt“ din „Opere pedagogice alese“, Editura Academiei de Ştiinţe Pedagogice R.S.F.S.R., Moscova, ed. rusă 1955, pag. 54.

O mare însemnătate pentru ridicarea nivelului cultural şi ştiinţific al tineretului o au cadrele didactice în mîna cărora este încredinţată. Propunerile făcute de Ministerul Învăţămîntului prevăd ca viitorii învăţători să fie pregătiţi în institutele pedagogice de doi ani, din absolvenţi ai cursului mediu cu diplomă de maturitate, pentru a se asigura un nivel înalt de pregătire ideologico-politică şi profesională a învăţătorilor. Măsuri importante privesc îmbunătăţirea pregătirii profesorilor pentru clasele V—XI şi selecţionarea organelor de îndrumare şi control. Se va acorda de aceea o atenţie permanentă perfecţionării profesionale a cadrelor didactice prin participarea lor, din 5 în 5 ani, la formele de pregătire organizate de Ministerul Învăţămîntului, prin organele sale — I.P.C.D., cabinete pedagogice regionale, pentru ridicarea nivelului ştiinţific şi a măiestriei pedagogice, sau prin pregătirea lor în cadrul aspiranturii. Ministerul Învăţămîntului se va preocupa de pregătirea unor cadre didactice corespunzătoare cerinţelor ridicate de introducerea învăţămîntului politehnic în şcoala noastră de cultură generală.

Una din sarcinile şcolii, ca verigă principală în revoluţia culturală din ţara noastră, a fost lichidarea analfabetismului — această ruşinoasă moştenire a trecutului. Prin regimul nostru democrat popular lichidarea neştiinţei de carte a constituit o sarcină de stat, nemijlocit legată de lupta pentru dezvoltarea economică şi culturală a ţării, pentru victoria deplină a socialismului. Cu toate greutăţile întîmpinate, neştiinţa de carte este astăzi pe cale de a fi complet lichidată. În anul acesta vor fi cuprinşi în cursurile de alfabetizare ultimii neştiutori de carte.

Revoluţia culturală ce se desfăşoară în ţara noastră contribuie la făurirea intelectualităţii noi legată de popor. Partidul şi Guvernul au acordat o mare atenţie ridicării cadrelor noi din rîndurile clasei muncitoare şi a maselor largi de oameni ai muncii, care să-şi pună întreaga lor capacitate creatoare în slujba construirii socialismului.

Creşte numărul muncitorilor ridicaţi în munci de răspundere, care îmbină activitatea lor în producţie cu învăţătura în şcoli medii serale, facultăţi, universităţi. O atenţie deosebită se dă pregătirii cadrelor muncitoreşti şi medii necesare industriei, agriculturii, comerţului etc. Au fost deschise larg porţile institutelor şi facultăţilor fiilor oamenilor muncii.

Întreaga activitate depusă de statul nostru democrat-popular în această direcţie se bazează pe încrederea de nezdruncinat în forţele poporului, în posibilităţile de creştere şi perfecţionare a oamenilor în condiţiile socialismului.

Îmbunătăţirea muncii ideologice în ansamblul ei este strîns împletită cu ridicarea continuă a nivelului ideologic-politic al învăţămîntului nostru, cu ridicarea permanentă a calităţii muncii instructiv-educative din şcoli. De aceea, sarcinile mari care se pun în faţa muncii ideologice în etapa actuală, trebuie să orienteze întregul conţinut al educaţiei comuniste desfăşurate de şcoala democrat-populară, trebuie să determine intensificarea muncii politico-educative în rîndul tineretului din şcoli şi facultăţi.

Sarcina permanentă a şcolii de toate gradele este să-i înarmeze pe elevi cu o concepţie ştiinţifică despre lume. Înfăptuirea ei pretinde

din partea învățătorilor și profesorilor aprofundarea continuă, prin studiu individual, a bazelor marxism-leninismului, îmbunătățirea neîncetată a predării fiecărui obiect de învățămînt, sporirea vigilenței și a combativității împotriva ideologiei burgheze.

În raportul prezentat de tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej la plenara lărgită al C.C. al P.M.R. din 23—25 martie 1956, se subliniază acest lucru: „Coexistența pașnică, așa cum a arătat Congresul al XX-lea nu înseamnă un compromis ideologic între cele două sisteme, încetarea luptei împotriva ideologiei burgheze reacționare. Nu trebuie făcută nici un fel de analogie între problemele relațiilor între state și problemele luptei ideologice. Pe aceeași poziție fermă stă partidul nostru. Congresul al doilea al Partidului Muncitoresc Romîn a combătut cu toată hotărîrea pe cei ce propagă așa-zisa „pauză" în lupta ideologică"[1].

Strîns legată de aceasta trebuie să fie intensificarea educației tineretului în spiritul patriotismului socialist și a internaționalismului proletar. Școala trebuie să cultive în rîndurile viitorilor constructori ai socialismului dragostea fierbinte pentru Patria democrat-populară, mîndria națională pentru tradițiile noastre de luptă revoluționară și pentru creațiile progresiste din istoria culturii noastre. Paralel cu educarea patriotismului socialist, școala trebuie să educe tineretul în spiritul internaționalismului proletar, cultivînd dragostea și recunoștința față de marea Uniune Sovietică, patria leninismului și eliberatoarea noastră, dragostea frățească pentru popoarele țărilor de democrație populară și solidaritatea cu oamenii muncii de pretutindeni, care luptă pentru triumful păcii, democrației și coexistenței pașnice.

Sarcina educației în spiritul patriotismului socialist și internaționalismului proletar implică o luptă continuă împotriva rămășițelor naționalismului, șovinismului și cosmopolitismului burghez pînă la deplina lor lichidare. Aceeași fermitate și intransigență trebuie să se manifeste în lupta împotriva rămășițelor obscurantismului, în combaterea prejudecăților mistice care au încă o largă circulație.

În raportul de activitate al C.C. al P.M.R. la Congresul al doilea al P.M.R., se accentuează această necesitate pentru ca să se ducă și mai mult lupta în direcția combaterii influențelor capitaliste în conștiința oamenilor, împotriva vederilor mistice, prejudecăților și superstițiilor, împotriva concepțiilor burgheze și mic-burgheze în problemele moralei, atitudinii față de muncă, față de avutul obștesc, față de îndatoririle către stat.

Cadrele noastre didactice trebuie să se pătrundă de adevărul că orice slăbire a ideologiei socialiste înseamnă automat un cîștig al ideologiei burgheze.

Documentele Congresului al II-lea al P.M.R. ne arată că școala are sarcina de a intensifica munca pentru ridicarea nivelului științific al învățămîntului „...acordîndu-se o atenție deosebită studiului științelor fizico-matematice, legînd procesul de învățămînt de viață, de activitatea practică"[2].

---

[1] *Gheorghe Gheorghiu-Dej:* „Raportul delegației P.M.R. cu privire la lucrările Congresului al XX-lea al P.C.U.S." *Scînteia* — 29 martie 1956.

[2] Directivele Congresului al II-lea al P.M.R. cu privire la cel de-al doilea plan cincinal de dezvoltare a economiei naționale pe anii 1956—1960. E.P.L.P. 1955, pag. 43.

Îmbunătăţirea conţinutului ştiinţific al muncii instructiv-educative în şcoală este strîns legată de politehnizarea învăţămîntului de cultură generală, prin înfăptuirea căruia se întăreşte legătura dintre teorie şi practică, dintre cunoştinţele primite în şcoală şi munca practică în producţie.

Folosind experienţa şcolii sovietice, începînd din anul şcolar 1955/56, şcoala noastră a făcut un pas înainte în această direcţie prin introducerea lucrului manual şi a lucrărilor practice la cl. I—IV, precum şi organizarea cu caracter de experienţă în 9 şcoli medii a lucrărilor practice de tîmplărie şi lăcătuşerie în ateliere, cît şi a practicii agricole pe parcelele şcolare experimentale.

Predarea lucrărilor practice trebuie să fie strîns legată de conţinutul materiilor de cultură generală (matematica, fizica, chimia, şt. naturii, desenul) din clasele respective. Primele măsuri în această direcţie au fost luate de Ministerul Învăţămîntului prin îmbunătăţirea programelor şi manualelor în care apare mai evidentă legătura dintre cunoştinţele teoretice şi aplicarea lor în practică.

Profesorii care predau disciplinele amintite trebuie să colaboreze efectiv cu profesorul de lucrări practice, în scopul aplicării în ateliere a cunoştinţelor teoretice.

Prin introducerea învăţămîntului politehnic se uşurează elevilor la terminarea şcolii alegerea liberă a profesiunii, încadrarea în munca socială productivă.

Politehnizarea învăţămîntului are influenţă asupra întregului proces de formare a tineretului, educîndu-l în spiritul atitudinii comuniste faţă de muncă şi oamenii muncii, în spiritul grijii şi respectului faţă de proprietatea obştească, în spiritul colectivismului, al ajutorului tovărăşesc reciproc, în spiritul disciplinei socialiste etc.

Atenţia deosebită acordată predării ştiinţelor naturii, matematicii, fizicii şi chimiei nu trebuie să fie în detrimentul formării culturii generale a elevilor. Şcoala nu trebuie să neglijeze potenţialul cultural şi educativ al nici unui obiect de învăţămînt şi în primul rînd să nu neglijeze imensa capacitate educativă a literaturii şi a artei progresiste, în special a artei realismului socialist, în opera de educaţie comunistă a tineretului nostru.

Prin faptul că documentele Congresului al II-lea al P.M.R. şi Statutul Partidului Muncitoresc Romîn subliniază deosebit, importanţa întăririi continui a disciplinei de partid şi de stat, şcolii îi revine sarcina de a se preocupa într-o măsură mai mare decît pînă acum de educarea elevilor în spiritul disciplinei conştiente, care constituie, după cum se ştie, un rezultat al procesului educativ şi un aspect integrant al educaţiei comuniste.

Disciplina conştientă este o trăsătură distinctivă a omului nou şi una din trăsăturile principale ale conduitei morale, care trebuie să caracterizeze pe omul societăţii socialiste. Ea este indispensabilă în relaţiile de convieţuire socialistă. Copiii şi tineretul trebuie, de aceea, să-şi însuşească treptat de pe băncile şcolii disciplina muncii şi a relaţiilor de convieţuire socialistă.

Pentru ridicarea pe o treaptă mai înaltă a nivelului muncii instructiv-educative în cel de-al doilea plan cincinal, muncitorii din

învățămînt sînt chemați să lupte cu devotament și însuflețire în îndeplinirea sarcinilor trasate de Congresul al II-lea al P.M.R.

Școala nu poate rămîne în urma vieții. Creșterea rapidă a nivelului producției în toate ramurile economiei noastre naționale, dezvoltarea necontenită a științei, tehnicii, artei, nevoia cadrelor calificate pentru diferite sectoare de activitate, cer ridicarea continuă a nivelului de pregătire teoretică și practică a tineretului.

În acest scop, îmbunătățirea conținutului învățămîntului prin elaborarea de noi planuri de învățămînt, noi programe și manuale școlare, menite să asigure ridicarea nivelului de cultură generală, legarea cunoștințelor de viață, de problemele construirii socialismului în țara noastră și de munca productivă constituie, în prezent, una din principalele preocupări ale Ministerului Învățămîntului, la care sînt chemați să-și aducă o contribuție creatoare toți slujitorii învățămîntului nostru.

Propunerile Ministerului Învățămîntului pentru dezvoltarea și ridicarea nivelului învățămîntului de cultură generală din țara noastră, publicate în „Gazeta învățămîntului" [1], constituie un vast sistem de măsuri, menite să traducă în fapte sarcinile trasate școlii democrat-populare, de către Congresul al II-lea al P.M.R. în etapa actuală de dezvoltare. Mărirea duratei învățămîntului de cultură generală la 11 ani și ridicarea nivelului științific al învățămîntului cer îmbunătățirea planurilor de învățămînt, a programelor și manualelor școlare.

Proiectele planurilor de învățămînt, a programelor școlare, supuse discuției, sînt rodul unei munci serioase și reprezintă o bună bază de plecare. Un principiu călăuzitor care stă la baza măsurilor pentru ridicarea nivelului învățămîntului de cultură generală este politehnizarea învățămîntului. Se prevede introducerea economiei politice, a bazelor marxism-leninismului la clasa a XI-a, în scopul pregătirii științifice, multilaterale a tineretului din școlile medii; introducerea celei de-a doua limbi moderne din clasa a V-a (pînă acum începea din clasa a VIII-a); introducerea studiului limbii latine, din clasa a VIII-a, a muzicii și în cursul mediu; bifurcarea cursului mediu, începînd cu clasa a X-a, în două secții: reală și umanistică (fără ca să aibă caracter obligatoriu pentru toate școlile de 11 ani, secția umanistică urmînd a se creia doar unde s-ar crede necesară și unde ar exista condiții pentru funcționarea sa normală).

Elaborarea noilor programe școlare va înlătura lipsa de concordanță a acestora cu planurile de învățămînt și supraîncărcarea elevilor, ce a dat serios de lucru cadrelor didactice. Un aport de seamă va aduce în promovarea învățămîntului nostru alcătuirea noilor manuale școlare, originale și de calitate, prin organizarea concursului pentru manuale și antrenarea celor mai bune cadre didactice din țară în munca de întocmire a lor.

Dezbaterile largi cu specialiștii și practicienii din școli asupra problemelor ridicate de întocmirea planurilor de învățămînt, programelor și manualelor școlare vor trebui să ia locul muncii sectare și birocratice, care a caracterizat în mare parte pînă acum procesul de întocmire a acestor importante documente școlare.

[1] „Gazeta învățămîntului", anul VIII, nr. 363 — 23 martie 1956, nr. 364 — 30 martie 1956, nr. 365 — 6 aprilie 1956.

Folosirea experienţei fruntaşilor — despre care se vorbeşte în repetate rînduri în dezbaterile celui de al II-lea Congres al P.M.R. — ca mijloc important pentru sporirea producţiei şi ridicarea productivităţii muncii, trebuie să fie introdusă şi în sectorul nostru de activitate ca un principiu înnoitor pentru ridicarea nivelului învăţămîntului nostru.

În lumina documentelor Congresului al II-lea al P.M.R. trebuie să desfăşurăm o vastă operă constructivă, atît pentru o mai bună organizare a învăţămîntului, cît şi pentru continua perfecţionare a muncii didactice şi educative. Acţiunile pe care le întreprinde în acest scop Ministerul Învăţămîntului trebuie temeinic înţelese şi sprijinite de toţi slujitorii şcolii.

Ridicarea nivelului muncii instructiv-educative pretinde din partea cadrelor didactice continua îmbunătăţire a calităţii predării prin perfecţionarea metodelor de predare, desăvîrşirea măiestriei pedagogice şi permanenta preocupare pentru stăpînirea temeinică a specialităţii pe care o predau.

Documentele Congresului al II-lea al P.M.R. ridică problema unei îmbunătăţiri simţitoare a muncii politico-educative în rîndurile tineretului. Regimul nostru democrat popular are nevoie nu numai de buni specialişti în diferite ramuri de activitate, ci şi de oameni educaţi în spiritul moralei comuniste. În acest scop, cadrele didactice sprijinite şi îndrumate de organizaţiile de partid, în colaborare cu organizaţiile U.T.M. şi de pionieri şi organizaţiile obşteşti, au sarcina să se ocupe în mai mare măsură de educarea comunistă a tineretului, de formarea convingerilor comuniste şi a deprinderilor de convieţuire socialistă, de atitudinea lui faţă de muncă şi proprietatea obştească şi de a-l pregăti şi orienta în vederea alegerii unei profesii.

De pregătirea profesorului, de fermitatea principiilor şi convingerilor sale comuniste depinde, în foarte mare măsură, formarea convingerilor ideologice şi a calităţilor morale în spirit comunist ale tineretului. De aceea, studierea perseverentă şi continuă a atotbiruitoarei învăţături marxist-leniniste, pentru a putea demasca şi combate în procesul predării şi în întreaga activitate educativă denaturările antiştiinţifice, obiectivismul burghez, naţionalismul, misticismul, prejudecăţile şi superstiţiile şi pentru a forma la elevi şi studenţi concepţia materialist-dialectică, constituie una din cerinţele principale pentru toţi acei care lucrează în instituţiile de învăţămînt şi de educaţie.

Ţara noastră are nevoie de un tineret cult şi instruit, pregătit pentru muncă, pentru o participare activă la dezvoltarea economiei naţionale.

Folosind experienţa U.R.S.S. şi rezultatele obţinute la noi pînă în prezent, pedagogii noştri au sarcina să cerceteze în mod creator căile de legare a muncii instructiv-educative cu practica, cu munca productivă. Este necesar să se iniţieze dezbaterea largă în presa pedagogică de specialitate a problemelor educaţiei prin muncă, a realizării învăţămîntului politehnic în condiţiile ţării noastre etc. Trebuie găsite soluţii la o serie de probleme ca : raportul dintre învăţămîntul politehnic şi cultura generală şi cum trebuie să se oglindească acest lucru în programele şcolare ; legătura dintre învăţămîntul politehnic şi pregătirea profesională ; locul ce revine muncii productive în sistemul învăţămîntului

politehnic; căile şi metodele de participare a elevilor în procesul muncii productive, în munca de folos obştesc etc.

Pentru lămurirea acestor probleme este nevoie de participarea cercetătorilor în domeniul ştiinţei pedagogice, a învăţătorilor şi profesorilor din şcoli, a specialiştilor din diferite ramuri de producţie, a oamenilor de ştiinţă, a părinţilor.

Un rol important în ridicarea calităţii nivelului muncii instructiv-educative din şcoli îl joacă munca de îndrumare şi control. Într-adevăr, prin control se poate constata măsura în care şcoala — factorul principal în desăvîrşirea revoluţiei culturale — corespunde cerinţelor statului democrat-popular. Documentele Congresului al II-lea subliniază marea însemnătate a muncii de îndrumare şi control pentru toate sectoarele de activitate din care se desprind preţioase concluzii pedagogice în domeniul învăţămîntului.

În munca de control trebuie să fie folosite cele mai calificate cadre, în scopul efectuării unui control competent şi eficace, în stare să influenţeze pozitiv desfăşurarea procesului didactic şi educativ din şcoală. Trebuie înlăturate definitiv din practica muncii de îndrumare şi control acele forme rutinare, şablon care distrug spiritul viu, variat şi creator în care se manifestă procesul de învăţămînt.

Este nevoie ca organele noastre de îndrumare şi control, începînd cu directorul şcolii şi pînă la organele Ministerului Învăţămîntului, să cunoască şi să pătrundă în esenţa problemelor de ordin didactic-metodic şi educativ în toate laturile, varietatea şi formele lor de manifestare în practica şcolară. Numai în felul acesta se va putea desfăşura o muncă vie cu oamenii, se vor putea da îndrumări, nu generale, ci legate de diferite aspecte ale muncii instructiv-educative care au fost temeinic cunoscute şi studiate.

Din ansamblul factorilor de care depinde bunul mers al şcolii, cadrele sînt fără îndoială lucrul cel mai important. De aceea, Ministerul Învăţămîntului şi instituţiile sale trebuie să acorde o mare atenţie problemei cunoaşterii, repartizării şi promovării juste a cadrelor care sînt devotate regimului nostru şi care sînt bine pregătite profesional. Lipsurile care au existat în această direcţie trebuie lichidate.

Dînd aportul principal la stîrpirea analfabetismului, la ridicarea culturală a poporului, transmiţînd tinerei generaţii cultura generală, formînd cadre de specialişti în toate domeniile, şcoala deţine un rol extrem de important în înfăptuirea revoluţiei culturale, care constituie o parte integrantă a revoluţiei socialiste ce se desfăşoară în ţara noastră sub conducerea partidului. Perioada corespunzătoare îndeplinirii celui de-al doilea plan cincinal marchează o etapă vădit superioară în cadrul revoluţiei noastre culturale, în raport cu aceea care a precedat-o. Sarcina pregătirii condiţiilor în vederea trecerii la învăţămîntul de 7 ani general şi obligatoriu, este prin natura sa o acţiune de mari proporţii, fără precedent în istoria învăţămîntului nostru.

Conştiinţa acestui fapt trebuie să ne umple de mîndrie patriotică şi trebuie să constituie pentru slujitorii şcolii democrat-populare un stimulent puternic în lupta lor de zi cu zi, pentru aducerea la îndeplinire a măreţelor sarcini care le-au fost încredinţate de partid.

O PAGINĂ DIN MOȘTENIREA PEDAGOGICĂ A PRIMELOR NOASTRE CERCURI SOCIALISTE

MIRCEA ȘTEFAN
Lector la catedra de pedagogie
a Univ. „C. I. Parhon", București

Studierea activității primelor noastre cercuri socialiste prezintă interes nu numai din punct de vedere istoric dar și pedagogic. Membrii acestor cercuri au arătat multă atenție problemelor pedagogice, lăsîndu-ne în această privință o bogată moștenire.

Cercurile socialiste au apărut în țara noastră spre sfîrșitul deceniului al optulea al secolului trecut, în condițiile create de creșterea ritmului dezvoltării industriale. Muncitorii — al căror număr sporea mereu — erau ținuți în neagră mizerie de către exploatatorii romîni și străini; aveau loc răzvrătiri și greve muncitorești. Grele suferințe îndurau și țăranii muncitori, supuși reacționarei legi a învoielilor agricole. Desele mișcări țărănești prevesteau răscoala din 1888. Înțelegerea încheiată de burghezie cu moșierimea frîna puternic dezvoltarea socială și culturală a țării. Burghezia renunțase la desăvîrșirea revoluției burghezo-democratice. În aceste condiții cercurile socialiste — reprezentînd pozițiile cele mai înaintate — au luptat pentru lichidarea rămășițelor feudale, pentru cucerirea libertăților democratice, pentru luminarea maselor — pregătind totodată terenul pentru răspîndirea marxismului.

Procesul apariției primelor cercuri socialiste a fost influențat de mișcarea muncitorească internațională, condusă de Marx și Engels, de puternicul ecou al Comunei din Paris, de mișcarea revoluționară din Rusia. După cum scria Engels, Rusia reprezenta încă de pe atunci „detașamentul de avangardă al mișcării revoluționare din Europa" [1]. Este cunoscut faptul că în țara noastră s-au refugiat numeroși socialiști ruși. Aceștia în ciuda poliției romînești care urmărea să-i dea pe mîna ohranei țariste, au izbutit să ducă o rodnică activitate revoluționară. Ei au oferit cercurilor noastre bogata lor experiență.

Cercurile socialiste au apărut separat de mișcarea muncitorească. „În toate țările europene — scria V. I. Lenin — socialismul și mișcarea muncitorească au existat la început separat" [2]. Așa s-a întîmplat și la noi. În aceste cercuri predominau elementele mic-burgheze, care nu înțelegeau rolul istoric al proletariatului. În scrierile primilor socialiști, alături de tezele juste ale Internaționalei I, întîlnim idei narodnice și utopice.

---

[1] *K. Marx* și *Fr. Engels*, Opere alese, Ed. P.M.R., 1949, vol. I, pag. 4.
[2] *V. I. Lenin*, Opere, vol. IV, Ed. P.M.R., pag. 236.

Cu toate acestea, încă de la începuturile lor cercurile socialiste au manifestat tendinţa de a se apropia de muncitorime. Ele au contribuit la apariţia primelor asociaţii de lucrători (tipografi, ciubotari, caretaşi etc.), în special prin activitatea de culturalizare dusă în rîndul acestora. Procesul unirii socialismului cu mişcarea muncitorească a fost însă îndelungat şi greu şi nu şi-a găsit realizarea consecventă decît odată cu crearea partidului clasei muncitoare.

In preocuparea cercurilor socialiste un rol foarte mare l-au jucat problemele învăţămîntului. Acest fapt ne apare firesc dacă ţinem seama că problemele învăţămîntului erau la ordinea zilei. Guvernele burghezo-moşierimii frînau dezvoltarea culturală, pe de o parte refuzînd să creeze condiţiile materiale pentru răspîndirea şi buna funcţionare a şcolilor, pe de altă parte impunînd în puţinele şcoli existente metode de predare dogmatice şi o educaţie moral-religioasă prin care să împiedice formarea unei concepţii ştiinţifice despre lume la elevi. Situaţia învăţătorimii se înrăutăţise considerabil în urma a două reduceri succesive ale salariilor. La catedrele liceelor şi universităţilor erau ridicaţi, în multe cazuri, protejaţi ai puternicilor zilei, lipsiţi de orice pregătire pedagogică. Numeroşi cărturari legaţi de popor, cei mai mari scriitori, artişti şi oameni de ştiinţă, protestau împotriva situaţiei din învăţămînt.

In aceste condiţii nu este de mirare că propaganda socialistă s-a bucurat de succes printre învăţătorii şi profesorii cinstiţi, printre elevi şi studenţi, mulţi dintre aceştia devenind membri ai cercurilor socialiste. Cercul socialist din Bucureşti s-a sprijinit mult, la începuturile sale, pe studenţi — în special pe studenţii de la medicină. Cercul socialist din Iaşi a găsit un larg sprijin în rîndurile cadrelor didactice şi tineretului studios. Se ştie că studenţii socialişti din Iaşi au condus în 1880 o grevă studenţească şi că ideile socialiste au provocat mişcări în acel timp printre elevii Liceului Naţional [1] şi ai şcolii normale „Vasile Lupu" [2] din acelaşi oraş. In urma acestor acţiuni şi îndeosebi în urma încercării cercului socialist din Iaşi de a organiza în 1881 aniversarea a 10 ani de la Comuna din Paris au fost arestaţi şi alungaţi din şcoli şi facultăţi mai mulţi profesori, învăţători, studenţi şi elevi.

Publicaţiile cercurilor socialiste au acordat un loc mare chestiunilor şcolare. In „Contemporanul", „Revista Socială", „Muncitorul", „Lampa" şi altele, întîlnim un violent rechizitoriu făcut învăţămîntului burghezo-moşieresc. In special „Contemporanul" ne-a lăsat o adevărată frescă a moravurilor şcolii orînduirii exploatatoare, o imagine a corupţiei care se întindea de la fotoliul ministrului instrucţiei şi pînă la catedrele neguţătorilor de note, schingiuitorilor copiilor, ignoranţilor şi plagiatorilor. „Instrucţia oficială actuală produce mai înainte de toate conservarea stării actuale" [3] — scria „Contemporanul" dezvăluind caracterul de clasă al învăţămîntului oficial.

In paginile presei socialiste găsim în acelaşi timp valoroase indicaţii pedagogice. Membrii cercurilor socialiste militau pentru un conţinut ştiinţific al învăţămîntului, pentru promovarea principiilor didacticii progresiste, pentru educarea unor revoluţionari care să urască rînduielile

[1] *Apărarea Socială* din 31 august 1919.
[2] *Revista de Pedagogie*, nr. 3/1955, pag. 62.
[3] *Contemporanul*, 1885, nr. 10—11—12.

burgheze. Cadrele didactice, tineretul studios şi părinţii elevilor trimiteau publicaţiilor socialiste — în calitate de corespondenţi voluntari — un bogat material informativ.

Spaţiul restrîns al unui articol nu ne permite să redăm nici pe departe bogata problematică pedagogică abordată de cercurile socialiste. Ne propunem deci, în cele ce urmează, să redăm numai unul dintre numeroasele episoade ale luptei pe care primele cercuri socialiste, au dus-o pentru şcoală şi cultură, episod mai puţin cunoscut dar foarte interesant pentru clarificarea unor probleme de istoria învăţămîntului şi istoria pedagogiei romîneşti. Este vorba de lupta pe care cercul socialist din Iaşi a dus-o în 1887 pentru a da o orientare democratică secţiunii „Societăţii pentru învăţătura poporului romîn" din acest oraş. Faptele la care ne vom referi pot fi reconstituite cu uşurinţă datorită ecoului pe care l-au stîrnit în presa din acel timp. Ele sînt semnalate în publicaţiile „Contemporanul" şi „Muncitorul" ale cercului socialist, în ziarul conservator „Rezistenţa", în ziarul liberal „Liberalul" şi altele. Se înţelege că numai presa socialistă a oglindit faptele cu fidelitate.

„Societatea pentru învăţătura poporului romîn" a fost înfiinţată la Bucureşti în 1866 de către un grup de intelectuali progresişti printre care Petre Poenaru, Eliade Rădulescu, C. Esarcu, St. Mihăilescu şi alţii. Ea îşi propunea „a propaga prin toate mijloacele putincioase învăţătura printre romîni... A conlucra la dezvoltarea educaţiunii naţionale" [1]. Criticînd situaţia din învăţămînt, membrii societăţii se arătau „doritori de a fi totdeauna în cea mai perfectă armonie cu guvernul..." [2]. Societatea şi-a cîştigat merite în special prin înfiinţarea şi întreţinerea unor şcoli normale şi unor grădiniţe de copii precum şi prin ajutorul dat autorilor de manuale. Ea a dat greş — din lipsă de interes — în încercarea de a organiza şcoli duminicale gratuite pentru adulţi.

Secţiunea din Iaşi a societăţii fusese înfiinţată la începutul anului 1867. Printre iniţiatorii ei se află inimosul dascăl I. A. Dîrzeu. Cu timpul însă conducerea secţiunii intrase cu totul în mîinile unor elemente de vază ale moşierimii şi burgheziei locale. Elementele democrate din societate erau puţine şi izolate. Protipendada ieşeană desfăşura o zgomotoasă reclamă, făcînd filantropie cu o infimă parte din banii storşi de la popor. De fapt activitatea societăţii se reducea la a împărţi, la rare intervale de timp, haine pentru elevii săraci şi la întreţinerea unei şcoli de adulţi foarte puţin populată.

Cîţiva dintre membrii cercului socialist ieşean făceau parte din secţiunea „Societăţii pentru învăţătura poporului romîn". Ei considerau că dacă secţiunea ar căpăta o orientare democratică, ar putea contribui într-o anumită măsură la realizarea unor deziderate ca: înfiinţarea şcolilor de alfabetizare şi a grădiniţelor de copii în cartierele muncitoreşti şi asigurarea pe scară mai largă a mijloacelor materiale (haine, rechizite, manuale) pentru copiii lucrătorilor, cuprinşi în şcoală. Pentru ca societatea să capete această nouă orientare era necesar ca un număr cît mai mare de socialişti să pătrundă în rîndurile ei şi să devină membrii cei mai activi. Aşa se explică faptul că în 1887 peste 40 lucrători

[1] *P. Garboviceanu*, Societatea pentru învăţătura poporului din Bucureşti cu şcoalele ei. Bucureşti 1906, pag. XVII—XVIII.

[2] *P. Garboviceanu*, op. cit. pag. XXI.

şi studenţi socialişti cerură să fie înscrişi în „Societatea pentru învăţătura poporului romîn", fiind recomandaţi de socialiştii aflaţi dinainte în societate. Adunarea generală aprobă înscrierea noilor şi entuziaştilor membri, care se arătară gata să treacă imediat la lucru. Ei aduseră propuneri şi se integrară în comisiile care urmau să analizeze activitatea de fapt a societăţii.

De la început ei constatară că societatea este departe de a-şi îndeplini ţelurile pentru care a fost întemeiată. „Adevărul adevărat că noi care veneam cu gînd curat, încrezători în titlul măreţ şi în statute, am găsit lucruri contrarii principiului care a călăuzit întemeierea acestei societăţi" — scriau membrii cercului socialist în „Muncitorul" [1].

Conflictul se dezlănţui de la început, prilejuit de o hotărîre a conducerii societăţii prin care principiile proclamate erau trădate în întregime. Conducătorii socotiseră că ar fi bine ca banii strînşi la balurile la care chefuiau... în folosul poporului, să fie cheltuiţi tot pentru folosul lor direct. Ei hotărîseră deci să desfiinţeze şcoala de adulţi şi în locul ei să înfiinţeze o grădiniţă pentru copiii celor cu stare, o luxoasă „şcoală froebeliană". Ca pretext al desfiinţării şcolii de adulţi se aducea argumentul că şcoala nu-i populată şi deci că... „în Iaşi nu-s oameni ce nu ştiu carte" [2]. Pledînd pentru înfiinţarea „şcolii froebeliene", unul dintre conducătorii societăţii afirma : „Ar trebui să recunoaştem că trebuie să lucrăm pentru a scoate pe generaţiunea ce are a se ridica, din braţele corupte ale servitorilor. Să ne gîndim că multe din relele ce le găsim la copii în şcoală pleacă de la învăţămintele ce le capătă de la servitori". Comentînd această hotărîre, membrii cercului socialist arătau că domnii care conduc „Societatea pentru învăţătura poporului romîn" vor să întemeieze o şcoală „nu pentru poporul romîn ci pentru cei care pot avea slugi" [3].

In ciuda protestelor, şcoala de adulţi a fost închisă iar „şcoala froebeliană" s-a deschis într-o locuinţă cu 7 camere. Ea cuprindea 30 de copii din „lumea bună", pentru care s-a angajat un personal numeros — totul plătindu-se din fondurile strînse pentru... învăţătura poporului. Şi cum fondurile au fost astfel epuizate, s-a renunţat la proiectata distribuire de îmbrăcăminte pentru elevii pe care lipsa de haine îi împiedica să frecventeze şcolile. „Pentru ca 30 de copii să poată cînta pînă vor răguşi şi să poată recita la soare poezii franţuzeşti, trebuie ca sute de copii, în numele cărora s-au strîns bani, să stea goi şi desculţi" [4], scria presa socialistă.

Se înţelege că efervescentul cerc socialist ieşean nu putea rămîne nepăsător în faţa acestei situaţii — mai ales că în acel moment dezvoltarea asociaţiilor de lucrători făcea să se simtă şi mai mult nevoia unor şcoli de alfabetizare. La şedinţele „Societăţii pentru învăţătura poporului romîn", în presă şi apoi în adunări publice, socialiştii au combătut aceste hotărîri şi au exprimat o serie de deziderate democratice.

---

[1] *Muncitorul* din 1 noiembrie 1887.

[2] Presa socialistă a înfierat această afirmaţie mincinoasă (v. de ex. *Contemporanul* din octombrie 1887).

[3] Aceste cuvinte sînt citate cu indignare în *Muncitorul* din 1 noiembrie 1887.

[4] *Contemporanul*, anul VI. nr. 3.

În primul rînd ei cereau ca școala de adulți să nu fie desființată deoarece „o asemenea desființare sfarmă unul din mijloacele cele mai de căpetenie pentru lumina poporului“ [1]. Socialiștii combăteau afirmația vădit mincinoasă că n-ar exista neștiutori de carte în Iași. Dimpotrivă, arătau ei, mai tot norodul nu știe carte. Aceasta impune nu numai să fie menținută școala existentă dar să se înființeze mai multe asemenea școli, în localul școlilor primare din mahalale, la care intelectualii legați de popor să predea fără plată. Ei arătau că pînă atunci școala de adulți nu a fost prea frecventată deoarece singurul sistem de mobilizare al elevilor consta în trimiterea unor circulări către patroni ; ori este știut că „stăpînii nu au dorit nici vor dori vre-o dată propășirea lucrătorului“ [2]. Socialiștii arătau că propaganda pentru alfabetizare trebuie să se adreseze direct celor interesați. În plus ei propuneau diferite măsuri pentru stimularea celor ce vor veni să învețe la școlile de adulți.

În ce privește grădinița de copii, socialiștii arătau că ei sînt departe de a nega utilitatea socială a unor asemenea instituții. „Pentru a nu lăsa să planeze nici o bănuială asupra noastră ținem a se cunoaște de la început că în intențiunea noastră stă existența grădinelor de copii, și am fost unanimi a recunoaște utilitatea lor în mijlocul populațiunilor serace, în mijlocul familiilor lipsite de cultură, sau în mijlocul acelor familii, care constrînse de împrejurări nu se pot ocupa de creșterea copiilor lor“ [3].

Credincioși acestor poziții, ei cereau să se înființeze, cu fondurile societății, cîteva grădini de copii ieftine, prin cartierele muncitorești, „grădini pentru copiii celor care avînd de muncă afară din casă, îi lasă în voia întîmplării“ [4].

Contribuția membrilor cercului socialist în problema educației preșcolare a fost însă mult mai bogată. Ei au alcătuit, în cadrul „Societății pentru învățătura poporului romîn“, o comisie cu scopul de a analiza activitatea „școalei froebeliene“ care fusese înființată. Această comisie a asistat la diferitele activități din grădina de copii după care a întocmit un raport în care găsim multe considerații pedagogice interesante. Raportul cuprinde o critică la adresa metodelor de educație folosite în grădina de copii, prezentînd în același timp concepția autorilor asupra unei juste educații preșcolare. La baza acestei concepții stă ideea însușirii conștiente a cunoștințelor, idee pentru care socialiștii au luptat cu dîrzenie într-o vreme în care învățarea mecanică era dominantă. Dacă pe plan didactic ei au fost adversarii herbartianismului, din raportul amintit se poate vedea că în ce privește învățămîntul preșcolar ei au fost și adversarii froebelianismului.

Importanța educativă a grădinilor de copii — arăta raportul — constă în faptul că ele „scot mai întîi pe copil din izolare și-l pun în contact cu o societate de mici colegi, între care prin exemple se deprinde cu virtuțile sociabilității, — iubirea colegială, concesiunea, care aduce armonia și sentimentele cele bune ; dezrădăcinează apoi din copil egois-

[1] *Contemporanul*, anul VI, nr. 3.
[2] *Muncitorul* din 1 noiembrie 1887.
[3] *Contemporanul*, anul VI, nr. 3.
[4] *Muncitorul* din 1 noiembrie 1887.

mul, capriciul, lenea şi deprinderile rele etc. şi-l deprinde la activitate prin executarea de diferite lucrări" [1].

„Şcoala froebeliană" a „Societăţii pentru învăţătura poporului romîn" nu îndeplinea însă nici pe departe acest rol.

Jocurile şi povestirile erau străine, neînţelese de copii. Copiii învăţau pe de rost poezii şi cîntece în limbi necunoscute. Raportul combate caracterul mecanic al acestor procedee. „Nemic nu trebuie să fie mecanic" — scriau autorii raportului, arătînd că învăţămîntul mecanic duce la pierdere de timp şi îngreuiază dezvoltarea gîndirii. „Jocurile nu trebuie să fie străine de deprinderile copiilor, căci pe acele ce ies afară din firea lor, ei nici nu le înţeleg. Aşa şi cu poeziile, poveştile, cîntecele etc." [2]. Pentru evitarea formalismului în educaţia preşcolară şi pentru ca această educaţie să capete un caracter patriotic autorii raportului recomandă — şi aceasta constituie un merit apreciabil al lor — folosirea folclorului. Sînt recomandate educatoarelor poveşti create de popor, ca de ex. *„Capra şi iezii"*, cîntece atrăgătoare şi potrivite cu vîrsta copiilor, ca de ex. *„Moşul şi cocoşul"*, jocuri specifice copiilor noştri ca, de ex.: *mija, baba-oarba, puia-gaia, lupul şi oaia* sau jocuri în care copiii imită diferitele activităţi din viaţa practică: *zidarii, lemnarii, grădinarii, soldaţii* etc. Aceste indicaţii — care ni le amintesc într-o anumită măsură pe cele din „Povăţuitorul" lui Ion Creangă, — sînt pe deplin acceptabile şi astăzi.

Deosebit de interesant este şi modul în care autorii raportului înţeleg folosirea principiului intuiţiei. Pe atunci se vorbea mult despre intuiţie; unii o considerau chiar remediul universal pentru toate racilele învăţămîntului. Sub influenţa herbartianismului şi a froebelianismului se manifesta însă tendinţa folosirii intuiţiei într-un mod dogmatic, după canoane apăsătoare. Reviste ca „Şcoala rurală" publicau reţete pedante pentru folosirea intuiţiei. Dascălii grupaţi în genul cercurilor socialiste numeau intuiţia înţeleasă astfel „un nou metod de îndobitocire" [3].

Aşa era înţeleasă intuiţia şi la „şcoala froebeliană" din Iaşi. Copiilor li se cereau descrieri complicate care pînă la urmă îi duceau la confuzii. Se intra în „descrierea de clasificare şi caracter, care nu stă de loc în inteligenţa copilului deoarece cade în sfera unei descrieri abstracte" [4]. Pedantismul se manifesta şi prin faptul că „lecţiile intuitive" se ţineau după un plan rigid, indiferent de orientarea pe care o lua interesul copiilor. Astfel o educatoare venise în faţa copiilor cu o carte cuprinzînd multe tablouri dar refuzase să le arate altul decît cel prevăzut pentru lecţia din acea zi; şi în timp ce ea se străduia zadarnic să obţină de la copii descrierea vîrfului plisoului găinii, aceştia, neatenţi, căutau să vadă celelalte tablouri, „interzise". Combătînd asemenea procedee, raportul cerea să li se prezinte copiilor obiecte şi tablouri cu conţinut accesibil şi interesant şi să se renunţe la descrierile complicate; pentru dezvol-

[1] *Contemporanul*, anul VI, nr. 3.

[2] Idem.

[3] Ibidem, anul V, pag. 85.

[4] *Contemporanul*, anul VI, nr. 3. Nu trebuie să se înţeleagă însă că la vîrsta preşcolară copilul n-ar fi capabil totuşi, într-o formă accesibilă, de unele începuturi de clasificare.

tarea judecăţii copiilor se propunea, printre altele, ca aceştia să fie puşi să facă diferite comparaţii între obiectele pe care le au în faţă — procedeu recomandabil şi astăzi.

O cerinţă esenţială a raportului priveşte caracterul creator pe care trebuie să-l aibă activitatea copiilor. „In materie de desen, clădiri etc., copilul ar trebui lăsat mai mult la concepţiunea lui. Este defectuos a i se mărgini concepţiunea“ [1]. Se ştie că sistemului froebelian de educaţie îi este proprie în primul rînd tocmai această „mărginire a concepţiunii“ copilului, menită să împiedice dezvoltarea iniţiativei, a gîndirii independente.

In ce priveşte educaţia prin muncă, raportul sublinia că e necesar ca grădiniţa de copii să aibă un mic teren pe care copiii să facă lucrări elementare de grădinărie, cu greble, lopeţi, sape, roabe etc., toate pe măsura lor. De asemenea, se arată necesitatea de a se organiza un fel de solar unde copiii să se joace în nisip, făcînd şanţuri, straturi, clădiri etc.

Faptul că aceste cerinţe nu erau respectate, caracterul mecanic, pedant, plictisitor al muncii care se ducea în „şcoala froebeliană“ a „Societăţii pentru învăţătura poporului romîn“ făcea ca preşcolarii să devină violenţi, nedisciplinaţi, nesociabili. Autorii raportului arătau că nu poţi educa disciplina la preşcolari în afara unei activităţi vii şi interesante.

Cerinţele expuse în raportul la care ne-am referit conţin un adevărat indicator pedagogic pentru grădinile de copii a căror necesitate se făcea din ce în ce mai simţită. Oricît de sărace şi incomplete ne-ar părea astăzi, ele reprezentau pe atunci poziţia cea mai înaintată în pedagogia preşcolară.

Activitatea intensă a socialiştilor în „Societatea pentru învăţătura poporului romîn“ a produs panică în rîndurile reacţiunii. Ziarul „Liberalul“, referindu-se la faptul că în societate a pătruns „o grupă de tineri care se zice că-s socialişti“ [2], adresează amare mustrări conducătorilor care şi-au lăsat „averea, stînă nepăzită, ca să poată veni lupii să se facă stăpînii pe situaţiune“ [3], „Societatea pentru învăţătura poporului romîn“ — scria presa burgheză — este „periclitată în existenţa sa, mulţumită unui curent de idei ce o parte din membrii vor să le introducă şi să şi le realizeze prin societate“ [4]. Socialiştii erau acuzaţi că vor să folosească fondurile societăţii „spre răspîndirea ideilor lor socialiste“ [5]. După cum am văzut, „ideile socialiste“ de care se speria burghezia nu erau decît modeste cerinţe democratice. Faţă de posibilitatea ca socialiştii să împingă „Societatea pentru învăţătura poporului romîn“ spre realizarea acestor cerinţe, reacţiunea a pus problema în felul următor: sau îi înlăturăm pe socialişti sau dizolvăm societatea. Convocînd o adunare generală, conducătorii se adresau astfel vechilor şi retrograzilor membri ai societăţii: „Mai bine să ne dăm cu toţii întâlnire pentru ca să o dizolvăm decît să lăsăm munca atîtor oameni să fie anihilată prin voinţa a cîtorva care sub numele de membri caută să realizeze alte idei prin aju-

[1] *Contemporanul*, anul VI, nr. 3.
[2] *Liberalul* din 29 octombrie 1887.
[3] Idem.
[4] Ibidem, din 22 octombrie 1887.
[5] Ibidem, din 4 noiembrie 1887.

torul acestei instituţii“ [1]. Se atrăgea atenţiunea că de felul în care vor fi rezolvate aceste „cestii“ depinde dacă societatea îşi va continua sau nu activitatea.

Eliminarea socialiştilor din „Societatea pentru învăţătura poporului romîn“ a fost pregătită cu grijă. In şedinţa din 31 octombrie 1887 un grup de reacţionari printre care Miron Pompiliu, Aron Densuşianu, A. C. Cuza şi alţii, avînd grijă să mobilizeze o majoritate formată din reprezentanţi ai claselor avute, au hotărît excluderea întregului grup de peste 40 muncitori şi intelectuali socialişti. Pretextul a fost că înscrierea socialiştilor fusese aprobată de adunarea generală pe cînd statutele prevedeau că numai consiliul de administraţie are dreptul de a admite noi membri. Trebuie spus că această prevedere statutară, menită să îngrădească pătrunderea unor elemente nedorite de cei sus-puşi, fusese de multă vreme părăsită în practică. Ea a fost reintrodusă în uz numai în vederea excluderii socialiştilor. Aceştia nu şi-au mai putut expune rapoartele alcătuite. Acţiunea a fost coordonată cu o violentă campanie în presă şi cu asmuţirea poliţiei împotriva socialiştilor.

Trebuie semnalat încă un fapt semnificativ. Liberalii şi conservatorii, aflaţi în plină campanie electorală, se gratulau reciproc — după cum puteau citi în ziarele lor, „Liberalul“ şi „Rezistenţa“ — cu epitete ca „banditi“, „canalii“, „năpîrci“, „mizerabili“ etc. Cu toate acestea, în şedinţele „Societăţii pentru învăţătura poporului romîn“ ei au fost în deplin acord pentru înlăturarea socialiştilor. Ziarul „Muncitoriul“ comentează astfel acest fapt: „Un lucru frumos de văzut a fost înţelegerea frăţească între liberali şi conservatori... Cu toţii s-au dat pe faţă duşmani ai muncitorilor, cu toţii au fost împotriva ciubotarilor şi zeţarilor care cereau să facă şi ei parte din societate...“ [2]. Concluzia ziarului era că muncitorii nu trebuie să se încreadă în făgăduielile liberalilor sau conservatorilor ei să lucreze ca „partidă deosebită“.

După eliminarea socialiştilor, membrii „Societăţii pentru învăţătura poporului romîn“ s-au cufundat în scandaluri cu înjurături şi violenţe, ba chiar dueluri cu pistoalele [3]. Şedinţele încetară de a fi publice; nu se mai putea pătrunde decît cu invitaţii speciale. Societatea intra în totală decadenţă.

Socialiştii care făcuseră parte din „Societatea pentru învăţătura poporului romîn“ au continuat lupta. Ei au răspîndit o foaie volantă şi au publicat mai multe articole în care au demascat cele ce se petreceau la societate. Toate cele întîmplate ei le-au explicat prin interesul de clasă al stăpînitorilor, care nu voiau să contribuie prin nimic la luminarea poporului. Convocînd o adunare publică, socialiştii arătau într-o „Scrisoare deschisă către domnii membrii ai „Societăţii pentru învăţătura poporului romîn“: „nu uitaţi că noi sîntem sinceri, că n-avem cu noi nici calomnia nici poliţia, şi că *singura noastră vină* — de sigur neiertată — *este că am luat în serios deviza de pe flamura „Societăţii pentru învăţătura poporului romîn“* (Sublinierile sînt ale revistei „Contemporanul“). Adunarea a avut loc în ziua de 7 noiembrie 1887. In cadrul ei au fost pre-

[1] *Liberalul*, din 22 octombrie 1887.
[2] *Muncitoriul* din 8 noiembrie 1887.
[3] *Liberalul* din 25 decembrie 1887.

zentate rapoartele despre școala de adulți și despre grădina de copii, rapoarte care au fost apoi publicate în presa socialistă [1].

Curînd ecoul acestor întîmplări s-a stins, la ordinea zilei venind chestiuni mult mai importante: alegerile și apoi răscoala țărănească din 1888.

Faptele relatate în acest articol ne arată o dată în plus că încă de la primele ei începuturi mișcarea socialistă a luptat pentru democratizarea învățămîntului. Lupta unui grup de socialiști împotriva conducerii reacționare a secțiunii din Iași a „Societății pentru învățătura poporului romîn" trebuie considerată numai ca o parte a luptei mai largi pe care cercurile socialiste și societățile de lucrători o duceau împotriva politicii oficiale de întunecare a maselor. Fiecare manifestare pe această linie servea socialiștilor pentru a face în același timp rechizitoriul orînduirii sociale existente, pentru a arăta rădăcina de clasă a politicii școlare burgheze, pentru a demasca înțelegerea ascunsă a partidelor burgheziei cu cele ale moșierimii. Prin aceasta, analiza critică pe care cercurile socialiste o făceau învățămîntului burghez era calitativ superioară celorlalte manifestări critice la adresa școlii din acel timp.

[1] *Contemporanul*, anul VI, nr. 3.

DIN EXPERIENȚA ȘCOLII NOASTRE

UNELE CONSTATĂRI ÎN LEGĂTURĂ CU EXAMENELE DE ADMITERE ÎN CLASA A VIII-a LA LIMBA ROMÎNĂ ÎN ANUL 1955

EUGENIA PAIU
Metodistă de limba romînă
la Cabinetul pedagogic al regiunii
Timișoara

Examenele de admitere în clasa a VIII-a în regiunea Timișoara, ne-au dat posibilitatea să constatăm că nivelul cunoștințelor elevilor este mai înalt decît în anii precedenți, la toate obiectele, iar orizontul lor ideologic este mai larg; toate acestea sînt roadele creșterii ideologico-politice a cadrelor didactice, a perfecționării continue a muncii pedagogice.

În urma asistențelor la examene și din cercetarea lucrărilor scrise ale elevilor, și a dărilor de seamă prezentate în urma concursului, vom sublinia cîteva din realizările și lipsurile constatate în regiunea noastră, atît în ce privește nivelul de cunoștințe al elevilor cît și munca profesorilor de limba romînă.

În general, cu toate că materia parcursă în clasele V—VII a fost vastă, majoritatea elevilor prezentați la examene au dovedit că și-au însușit-o în bună parte.

La literatură, elevii claselor V—VII, în majoritate, au cunoscut materia predată. De exemplu, la clasa a VII-a de la Școala medie mixtă din Făget, din 52 de elevi, numai 3 n-au tratat de loc subiectul lucrării scrise la literatură. Restul elevilor au făcut lucrări bune sau aproape bune.

Pentru tratarea subiectului «Noua atitudine față de muncă a constructorilor socialismului din țara noastră, oglindită în poeziile „Silvester Andrei salvează abatajul" de A. Toma și „Minerii din Maramureș" de Dan Deșliu», elevii de la această școală au fost pregătiți temeinic prin lectura integrală și analiza poeziilor.

Din 127 candidați prezentați la examenul scris, la Școala medie din Reșița, 38 de elevi și-au început compunerea arătînd importanța actului istoric de la 23 August, iar în tratare, cînd au analizat ideile și sentimentele autorului, s-au folosit de fragmentele citite și în afară de clasă.

În încheiere, elevii au venit cu concluzii personale, de ex.: obligațiile lor față de muncă, prețuirea muncii în regimul actual.

Exprimarea a fost clară, s-a folosit un vocabular bogat.

S-a constatat însă o lipsă, aproape generală în regiune: puțini elevi au folosit citatele în argumentarea afirmațiilor, ceea ce duce la concluzia că nu au fost obișnuiți să învețe pe de rost în timpul anului.

Armonia dintre părțile compunerii n-a fost respectată decît de 50% din candidații prezentați. Aceștia au respectat structura unei compuneri, au păstrat proporțiile cerute unei introduceri sau încheieri. Legătura logică dintre părțile compunerii s-a bazat, la majoritatea elevilor, pe redarea momentelor acțiunilor celor două poeme, apoi pe contrastul dintre vechea atitudine față de muncă și cea nouă, socialistă.

Majoritatea elevilor au dat dovadă că știu să desprindă și să expună în fraze clare și bine înlănțuite, logic și expresiv, atitudinea nouă față de muncă, să facă deosebirea dintre condițiile vechi și cele noi ale traiului muncitorilor din Maramureș, să distingă momentele acțiunii poeziilor, să seziseze punctul culminant al acțiunii, să caracterizeze prin afirmații susținute de citate personajele poeziilor.

Numărul lucrărilor în totul perfecte la limbă și literatură nu a fost prea mare. În general, fiecare lucrare prezenta unele lipsuri, fie în exprimare, fie în folosirea punctuației, fie în analiza gramaticală. Mulți elevi de la școlile de 7 ani din Timișoara oraș și raion, din Lugoj, Caransebeș etc. au tratat în întregime și foarte bine subiectul de literatură, folosind un stil concis, precis, fără digresiuni inutile, fără greșeli de ortografie sau punctuație.

Din lucrările scrise ale elevilor reiese că vocabularul folosit — în majoritate — este sărac, redus, mai ales la elevii din localitățile unde se vorbește într-un pronunțat dialect bănățean. Elevii folosesc greșit unele cuvinte: mediu social, socialism, ex.: *„cu ajutorul poveților date din construcția socialismului"* (cazuri găsite în raionul Moldova Nouă).

O greșeală frecventă în exprimarea elevilor este absența propozițiilor principale din frază, predicatele sînt înlocuite cu un gerunziu.

Se mai observă folosirea necorectă a conjuncției „căci" în locul conjuncției „că" în propozițiile completive; de ex.: „a răspuns căci vrea", sau expresii dialectale ca „nu-i bai", „s-a pus pe coșie", „a țipat-o afară", expresii foarte frecvente în regiunea noastră. Cauza acestor lipsuri se explică prin faptul că chiar unii profesori, localnicii, folosesc asemenea expresii, de ex.: „grij" în loc de „atenție" sau „substrag" pentru „subliniez", „facem o țîră repetiție".

Ortografia și punctuația au fost în general bune. S-a constatat însă o mare deosebire între pregătirea elevilor de la școlile din orașe, unde toți profesorii sînt calificați, și pregătirea elevilor la unele școli de 7 ani din raioane (Răcăjdia, Mînăștur ș. a.).

Greșeli de ortografie mai des întîlnite sînt următoarele: substantive masculine articulate scrise cu un singur *i* (muncitori), absența apostrofului sau a linioarei *(explo[illegible]indule, săși, lea dat)*. Dintre greșelile de punctuație cea mai frecventă este folosirea nejustă a virgulei. Astfel s-au întîlnit fraze întregi fără virgulă, sau virgula greșit plasată între subiect și predicat, între predicat și complement direct sau indirect etc.

La gramatică, deși textul trimis de Ministerul Învățămîntului a fost bine ales și nu putea da loc la mai multe interpretări, totuși cca. 24% din numărul candidaților au greșit delimitarea propozițiilor

şi raportul lor în frază. O greşeală tipică în lucrările elevilor s-a făcut la frazele: „zice că te muţi de aici“ şi „să te duci unde-i el“ au fost interpretate în analiză fiecare drept o singură propoziţie, luîndu-se împreună — în ambele exemple — cele două predicate.

Confuzii variate s-au constatat la unii elevi din raioane, care au determinat propoziţia independentă „Baranta e mulţumit de tine“ drept propoziţie subordonată modală.

La analiza propoziţiei, elevii, în general, au întîmpinat mai multe greutăţi decît la analiza frazei.

Deşi textul s-a ales dintr-o operă foarte cunoscută, totuşi felul cum a fost analizat ne face să credem că elevii n-au fost obişnuiţi să-şi dea seama precis de înţelesul conţinutului înainte de a trece la analiza gramaticală. Elevii au ştiut că fragmentul este din „Mitrea Cocor“, dar nu şi-au amintit rostul acelor cuvinte, n-au acordat nici o atenţie punctuaţiei şi de aceea au determinat în fraza „Fii cuminte, Cocor, şi aşteaptă“ ca subiect vocativul „Cocor“.

Această greşeală au făcut-o aproximativ 40% din candidaţii prezentaţi la concurs din regiunea noastră. Confuzia aceasta dovedeşte că elevii nu sînt deprinşi să analizeze întîi conţinutul textului, să judece şi apoi să aplice în practică cunoştinţele de gramatică.

Părţile de vorbire au fost recunoscute de majoritatea elevilor; unele confuzii între pronumele personal şi pronumele reflexiv s-au întîlnit mai rar.

O analiză morfologică completă şi sistematică au prezentat elevii de la Şcolile medii din Lugoj, cei de la Şcolile medii nr. 3 şi nr. 7 din Timişoara, Şcolile de 7 ani nr. 1 şi nr. 4 din Reşiţa. La celelalte şcoli şi în special în raioane, s-a omis analiza expresiei verbale „fii cuminte“, vocativul „Cocor“ etc.

Schema analizei frazei, executată integral şi ordonat, s-a găsit în lucrările elevilor de la şcolile amintite mai sus.

La restul şcolilor s-a remarcat că profesorii n-au insistat suficient în formarea acestei deprinderi şi schemele au fost defectuos întocmite sau nu s-au făcut de loc.

Deşi în manuale există modele de analize ordonate, tipice, totuşi elevii n-au fost obişnuiţi să urmeze aceste modele, n-au respectat o ordine precisă în efectuarea analizei.

De asemenea se poate trage concluzia că în clasa a VII-a, la predarea sintaxei frazei, nu s-a insistat asupra propoziţiei şi nu s-a repetat concomitent şi morfologia, deoarece elevii confundă verbul la diateza pasivă cu orice verb copulativ „a fi“ dintr-un predicat nominal.

Răspunsurile date de elevi la oral au fost mult superioare lucrărilor scrise, atît la literatură cît şi la gramatică.

La literatură, din răspunsuri, s-a desprins că elevii nu numai că au înţeles conştient şi au reţinut conţinutul operelor literare, dar că profesorii au reuşit să dezvolte interesul elevilor pentru operele literare. Deşi în „Amintiri din copilărie“ de I. Creangă multe cuvinte le-au fost necunoscute, ceea ce împiedica într-o măsură oarecare înţelegerea integrală a textului, totuşi puţini sînt elevii care să nu fi citit în întregime opera, sau din opera lui I. L. Caragiale să nu fi citit şi alte schiţe în afară de cele prevăzute în programă.

Pe lîngă răspunsurile bune s-au semnalat şi altele care dovedeau lipsuri serioase în munca profesorului şi anume: elevii n-au avut o expunere sistematică, logică, n-au ştiut să situeze un scriitor sau o operă în timp, n-au cunoscut conţinutul tuturor operelor analizate în clasă şi n-au dovedit că înţeleg totdeauna valoarea mijloacelor de realizare artistică folosite de scriitori.

Cazuri izolate, dar care totuşi trebuie semnalate, au provocat surpriză şi nedumerire pentru profesorii din comisiile examinatoare.

Un candidat venit de la o şcoală de 7 ani (Uivar) şi calificat acolo cu nota „5" a afirmat că „Harap Alb" este scrisă după 23 August şi critică alegerile din trecut; critică pe Spîn şi pe Harap Alb pentru că „ne arată cum a fost societatea burghezo-moşierească". Este în adevăr surprinzător ca un basm atît de apreciat de copii să nu fie înţeles şi reţinut.

In diferite cercuri pedagogice, profesorii de limba romînă au arătat că întîmpină greutăţi în predarea poeziei „Impărat şi proletar", totuşi nu se poate admite ca un elev de la Şcoala de 7 ani nr. 22 Timişoara, calificat cu nota „5", să facă următoarele afirmaţii eronate despre poezia „Impărat şi proletar": „autorul vorbeşte despre ţărănimea muncitoare şi despre viaţa de mizerie în care învăţau studenţii; că autorul critică şcoala din trecut şi legile făcute pe hîrtie". Un răspuns asemănător dă şi un alt elev: „poetul ne arată mizeria şcolilor din trecut, a copiilor murdari, goi şi flămînzi care se uitau la ferestrele şcolii murdare. Cei flămînzi se întrebau: Ce-i dreptatea? dar nimeni n-a ştiut să spună".

Este adevărat că poezia „Impărat şi proletar" este o poezie grea pentru un elev de clasa a VII-a, dar tocmai aici trebuie să intervină profesorul cu o explicaţie accesibilă vîrstei elevilor, încît ei să poată înţelege şi reţine esenţialul şi anume: care au fost motivele revoltei şi urii poetului împotriva nedreptăţii sociale şi în ce constă forţa revoluţionară a poeziei.

La gramatică, oral, sînt valabile observaţiile făcute şi asupra lucrărilor scrise.

Au dat răspunsuri bune mulţi elevi: au delimitat cu uşurinţă propoziţiile în frază, au deosebit principalele de subordonte, au recunoscut felul subordonatelor. Nesiguranţe sau confuzii, comune aproape majorităţii elevilor, s-au observat la determinarea subiectivelor şi predicativelor pe care le-au confundat cu completive. Cauza principală a acestei confuzii este necunoaşterea expresiilor cu subiect nedeterminat: se aude, se zice etc. şi faptului că înainte de predarea subordonatei predicative nu se repetă şi nu se adînceşte predicatul nominal.

Cu privire la teoria gramaticală, definiţiile fenomenelor lingvistice au fost însuşite mecanic de cel puţin 40% din elevi, ceea ce duce la însuşirea uneori inexactă, incompletă şi la nepriceperea de a le aplica în practică.

Exemple independente s-au obţinut foarte puţine şi chiar elevii buni aveau nevoie de un timp mai lung pentru a le alcătui. Aceasta este o deprindere care cere mult exerciţiu în timpul anului.

Nepotrivirea dintre notele primite de elevi la examenul de absolvire şi notele primite la concursul de admitere a provocat discuţii şi

nemulţumiri. S-a obiectat că elevii s-ar fi intimidat în faţa profesorilor străini sau că aceştia, la rîndul lor, nu au putut aprecia just cunoştinţele elevilor numai pe baza unei lucrări şi a răspunsului oral.

Din analiza lucrărilor şi răspunsurilor orale a reieşit că aprecierea şi notarea comisiilor au fost juste şi că anumite imputări au fost nedrepte.

În dosarele noastre se păstrează lucrările de la concurs şi este cert că, dacă un elev emotiv se poate emoţiona la oral, cu totul alta este situaţia la examenul scris, cînd are posibilitatea să gîndească în linişte şi să-şi corecteze eventualele greşeli.

Lucrările notate pe bună dreptate cu nota „2" de către profesorii din comisii conţin elemente false, au un conţinut insuficient, greşeli de stil şi mai ales greşeli de ortografie. Tovarăşii profesori din comisie şi-au pus întrebarea, cum au putut fi notaţi aceiaşi elevi la examenul de absolvire a 7 clase cu nota „5". Dăm cîteva exemple: elevul O. de la Şcoala nr 8 Timişoara, calificat cu „5" la şcoala respectivă, a primit la concurs în lucrarea scrisă, nota „2" pentru următoarele greşeli de ortografie: *sau găsit, ar mării, sa îndrumat;* elevul C. de la Şcoala medie nr. 1 din Timişoara, calificat cu „5" a primit la lucrare tot nota „2", deoarece a avut următoarele greşeli: *ia spus, astai limbă lungă, io pus,* iar la gramatică, „fii cuminte" a fost determinat ca predicat verbal. Am ales aceste lucrări cu greşeli caracteristice multor elevi, în afară de conţinut şi de redactarea conţinutului.

La oral, membrii comisiei au insistat prin întrebări suplimentare ca să-şi poată forma o părere cît mai completă, încît aprecierea şi notarea să fie juste. Răspunsurile semnalate mai sus, în legătură cu „Harap Alb" şi „Împărat şi proletar", primite de la elevi cu acelaşi calificativ — nota „5" la şcolile respective, nu sînt singurele exemple de nepotrivire în apreciere între profesorii respectivi şi cei din comisii. Concluzia la care am ajuns este că aprecierea şi notarea cunoştinţelor în timpul anului au fost necorespunzătoare nivelului de cunoştinţe cerut la clasele V—VII, cît şi la examenul de absolvire.

Făcînd o comparaţie între rezultatele prezentate de statistici din diferite raioane ale regiunii noastre, am constatat în primul rînd că procentajul notelor „2" şi „3" este mult mai mare la scris decît la oral.

Analizîndu-se ambele rezultate, scris şi oral, s-a constatat că notele „5" şi „4" au fost obţinute de un număr foarte redus de elevi, într-un procent de 25—29% din candidaţii reuşiţi.

Rezultatele obţinute au fost îngrijorătoare şi a fost necesară o analiză a cauzelor.

Datele culese la acest concurs sînt, desigur, insuficiente şi nu pot da decît o imagine parţială a predării limbii romîne la clasele V—VII, dar dacă profesorii noştri şi-au făcut o conştiincioasă analiză a muncii lor şi a metodelor pedagogice folosite, desigur că au înţeles şi cauzele acestor rezultate nesatisfăcătoare.

Una din cauzele principale ale rezultatelor slabe în însuşirea cunoştinţelor la limba şi literatura romînă este lipsa de pregătire pentru lecţie a unor cadre didactice, care nu s-au preocupat de ridicarea nivelului lor ştiinţific şi metodic. Dintre profesorii de limba romînă

de la clasele V—VII, unii n-au avut o calificare corespunzătoare şi nu s-au străduit suficient să-şi însuşească cunoştinţele necesare şi de aceea au făcut la lecţiile de literatură şi de gramatică greşeli de conţinut, de exprimare, greşeli care s-au răsfrînt asupra cunoştinţelor elevilor.

Chiar între profesorii calificaţi, sînt unii care nu urmăresc problemele noi în domeniul limbii şi literaturii, nu folosesc metodele şi procedeele recomandate de publicaţiile de specialitate şi rămîn încă la unele metode vechi ce duc la formalism în muncă.

Răspunsurile orale, referitoare la basmul „Harap Alb" şi la poezia „Împărat şi proletar" dovedesc că profesorii nu se preocupă în suficientă măsură ca elevii lor să-şi însuşească conştient şi temeinic cunoştinţele predate, că nu urmăresc precizarea problemelor esenţiale care trebuie pătrunse şi reţinute.

Trebuie să recunoaştem, pe de altă parte, că profesorii n-au avut mult timp o gramatică ştiinţifică a limbii romîne şi că, din această cauză, predarea n-a avut un caracter unitar, clasificările şi definiţiile au dat loc la numeroase confuzii.

În afară de aceasta, chiar programa şi manualele, aşa cum a reieşit şi din discuţiile purtate în recentele consfătuiri raionale, nu au respectat principiul accesibilităţii şi au dus la o însuşire mecanică, de ex. unele noţiuni de teorie literară, ca tema şi ideea operei literare etc.

Profesorilor de limba romînă le-a revenit sarcina de a coborî manualele la nivelul posibilităţilor de înţelegere al copiilor, căutînd în acelaşi timp să respecte programa. Pentru aceasta a fost necesar un studiu serios al acestor programe şi manuale încă înainte de începerea anului şcolar, aşa cum s-a recomandat. În realitate însă, unele cadre, la discuţiile pe secţii în consfătuiri, au recunoscut că nu cunosc programa şi manualul în întregime, ci numai pînă la lecţia curentă.

Pregătirea lecţiei, în afară de precizarea şi sistematizarea cunoştinţelor ce urmează să fie predate, cere şi o reflectare serioasă asupra mijloacelor ce vor fi folosite pentru a asigura o însuşire temeinică a acelor cunoştinţe. Deşi la clasele V—VII predau adesea profesori cu altă specialitate sau cu calificare insuficientă, planurile de lecţii nu dovedesc o frămîntare serioasă pentru realizarea unei lecţii de calitate. În general, în planuri apar formal, „metoda conversaţiei", „metoda expozitivă", fără nici un fel de precizare asupra procedeelor ce se vor folosi la verificare sau în restul lecţiei pentru realizarea scopului fixat.

Principiul metodic, ca elevii să nu separe mecanic morfologia de sintaxă n-a fost respectat de toţi tov. profesori. Este drept că majoritatea profesorilor au fost nemulţumiţi de rezultatele sistemului liniar în predarea gramaticii, însă profesorii cu experienţă au reuşit totuşi să dezvolte o înlănţuire logică a cunoştinţelor asimilate.

Printr-un schimb de experienţă mai activ, între cadrele cu experienţă şi cele tinere, desigur că multe lipsuri în predare ar putea fi înlăturate.

Lipsa unui control sistematic al temelor pentru acasă, faptul că nu s-a ţinut o evidenţă a lacunelor existente în cunoştinţele fiecărui elev în parte a pus în imposibilitate pe profesor de a lua măsuri de înlăturare a lipsurilor pe care le au elevii în exprimarea scrisă şi orală.

Controlul lecturii în afară de clasă n-a constituit o preocupare serioasă pentru mulţi profesori, ei nu au afişat în clase cărţile reco-

mandate şi nu au folosit procedee variate şi atractive pentru a dezvolta gustul pentru citit.

Confecţionarea materialului didactic a fost şi continuă să fie o problemă de minimă importanţă pentru profesorii din regiunea noastră, cu rare excepţii.

In urma analizei rezultatelor obţinute la concurs, a cercetării cauzelor pregătirii necorespunzătoare a elevilor, s-au luat diferite măsuri de către Cabinetul pedagogic, printre care întocmirea unui referat de constatări şi îndrumări în problema concursului de admitere în clasa a VIII-a, pentru a fi citit şi discutat în Consfătuirile din august 1955 şi în primele cercuri pedagogice de limba romînă din regiune.

Din temele propuse de colectivele cercurilor pedagogice pentru referate şi lecţii, s-au selecţionat, recomandîndu-se şi materialul bibliografic adecvat, tocmai acele teme care erau mai indicate pentru a contribui la eliminarea lipsurilor constatate în predare cu ocazia concursului de admitere, de ex. „Lucrările scrise, mijloc de dezvoltare a exprimării elevilor", „Lupta împotriva formalismului în predarea gramaticii", „Predarea subiectivei şi predicativei", „Controlul lecturii în afară de clasă", „Folosirea materialului didactic". Lecţiile au fost susţinute de profesorii cu experienţă, după ce au fost discutate planurile lor, cu metodiştii voluntari, pentru a se asigura calitatea lecţiei.

In şedinţele cercurilor pedagogice de limba romînă, s-au adus în discuţie lipsurile constatate de către metodiştii voluntari în munca de predare (Lugoj, Caransebeş, Reşiţa) şi s-au dat îndrumări, folosindu-se exemple concrete din experienţa pozitivă a celor mai bune cadre.

Pentru a urmări desfăşurarea activităţii în cercurile pedagogice s-au planificat asistenţe pentru toate cercurile din regiune. S-a constatat că în unele raioane referatele şi lecţiile şi-au atins scopul (Lugoj, Caransebeş, Reşiţa), în altele însă interesul profesorilor nu a fost tot atît de viu (Timişoara, Făget). In asemenea cazuri s-a făcut analiza muncii în care s-au dat îndrumări.

Convocîndu-se metodiştii voluntari şi responsabilii de cercuri într-o şedinţă în 10/XI.1955, s-a susţinut referatul „Dezvoltarea exprimării orale şi scrise" şi s-au dat îndrumări asupra metodelor prin care profesorii trebuie să completeze lacunele constatate în cunoştinţele elevilor, de pildă metoda şi ordinea de transmitere a ideilor, alegerea cuvintelor care să exprime în modul cel mai exact ideea etc.

Incă de la începutul anului şcolar 1955/1956, cu ocazia deplasărilor pe teren, asistînd la lecţii de literatură şi gramatică, am urmărit desfăşurarea muncii profesorilor de la clasele V—VII şi am dat îndrumări orale şi scrise în diferite probleme.

La verificarea cunoştinţelor, pe baza experienţei pozitive a unor cadre cu rezultate bune (tov. Roman-Lugoj ş. a.), s-a insistat asupra importanţei temelor pentru acasă şi anume: să se dea scurte teme după fiecare lecţie; subiectul temei, trecut în planul lecţiei, să fie bine gîndit pentru a contribui la adîncirea şi fixarea lecţiei; profesorul să formuleze în aşa fel tema încît să nu ceară prea mult timp elevului, în dauna altor discipline. S-a arătat că temele pentru acasă trebuie să fie corectate sistematic şi profesorul să aibă o evidenţă a lacunelor în cunoştinţele tuturor elevilor pentru a putea urmări perseverent eliminarea

lipsurilor. Trebuie să recunoaştem că această muncă cere profesorului un efort şi mult timp, şi că în multe şcoli ea este neglijată.

In notarea lucrărilor de literatură se dau două note, una pentru conţinut şi alta pentru formă şi ortografie, ultima notă urmînd să fie trecută în catalog la data respectivă, pe foile rezervate pentru limba romînă.

Analizînd planurile de lecţii, s-a constatat că unii profesori nu sînt lămuriţi asupra scopului instructiv-educativ al literaturii. De pildă la predarea fragmentului din romanul „Fraţii Jderi", o profesoară din oraşul Timişoara formulează scopul lecţiei „evocarea trecutului", formulare incorectă, întrucît aceasta era tema operei, pe cînd scopul lecţiei era dezvoltarea dragostei faţă de patrie prin exemplele de vitejie ilustrate în literatura noastră.

In desfăşurarea lecţiei noi, nu se acordă totdeauna atenţia cuvenită alegerii textelor pentru analiză gramaticală. La lecţia „Contragerea subordonatelor", o tov. profesoară se foloseşte de exemplul „mă tem a nu muri", în loc să fi luat exemple fireşti din limba curentă sau din texte literare. La aceeaşi lecţie se dă contragerea subordonatei din fraza alcătuită necorect de profesor. „Elevilor li s-au cerut multe desene să fie terminate pînă la ora viitoare". S-a atras atenţia că analiza gramaticală a textelor literare nu exclude analiza gramaticală a propoziţiilor luate din limba vorbită, dar se cere ca aceste exemple să fie formulate corect, să fie un model de exprimare pentru elevi.

Deşi s-a constatat la concursul de admitere că 40% din elevii noştri n-au recunoscut forma predicatului în propoziţie, sînt încă profesori care nu şi-au planificat repetarea elementelor neînsuşite temeinic, de pildă la predarea frazei nu s-a indicat repetarea predicatului; la clasă s-a constatat că elevii nu recunosc locuţiunile verbale „m-a luat cu binişorul", „îmi aduc aminte" şi se dimitează la sublinierea verbului (cazuri întîlnite în raioanele Caransebeş, Oraviţa, Timişoara).

La precizarea predicatului, elevii nu sînt corectaţi cînd includ şi complementul sau cînd exclud pronumele reflexiv de la diateza reflexivă (raionul Timişoara).

O altă lipsă în predarea gramaticii este că nu s-a insistat ca elevii să răspundă, conform ordinei schemei, fără a aştepta întrebări ajutătoare ca: ce caz? ce funcţie? aşa cum bine procedează tov. Burai, Radoslav, Pincu (Timişoara), Ambruş (Lugoj), care au elevi bine pregătiţi la gramatică.

Sînt tovarăşi profesori care, la corectarea lucrărilor de control sau a compunerilor în clasă, nu reuşesc să îndrume şi să îmbunătăţească exprimarea elevilor în scris, fiindcă „nu înţeleg rostul unui plan" cu obiective precise. Se intră în clasă fără a avea corectate caietele elevilor, fără a se fi analizat şi clasificat greşelile: de conţinut, de plan, de redactare. Observaţiile se fac nesistematic, la întîmplare asupra formei, fondului, ortografiei (Caransebeş).

Pentru a avea o evidenţă a nivelului de cunoştinţe asimilate pînă acum în clasa a VII-a şi pentru a se putea lua măsuri de eliminare a lipsurilor eventuale, s-au dat lucrări scrise la literatură şi gramatică la cîteva şcoli din regiunea noastră (Caransebeş, Oţelul Roşu, Lugoj, Topolovăţ, Timişoara, Oraviţa).

În vederea bunei desfășurări a acestei acțiuni de verificare, au fost antrenați tov. metodiști voluntari și responsabilii comisiilor metodice din școli.

Subiectele lucrărilor la literatură, alese în colectiv, au fost legate de materia predată în ultima săptămînă și au avut ca scop să constate exprimarea elevilor în scris. S-au formulat întrebări, de pildă: *În ce împrejurări a scris G. Coșbuc poezia „Doina"? Prin ce mijloace artistice a reușit poetul să pună în lumină ideea poeziei „Doina"?*

La gramatică s-a dat de analizat o frază cu mai multe propoziții, între care și o subiectivă, iar în propoziție un predicat exprimat prin locuțiune verbală.

Rezultatele acestor lucrări au dat de gîndit tov. profesori, întrucît nu corespund așteptărilor și nu dovedesc o pregătire mai temeinică a viitorilor candidați la concursul de admitere pentru clasa a VIII-a, așa cum ar fi fost de dorit după experiența anului anterior.

La lucrarea de literatură s-a constatat un progres față de pregătirea elevilor din clasa a VII-a anul trecut. Lucrările dovedesc o însușire conștientă a textului, mai multă precizie în afirmații, mai multă înțelegere a mijloacelor artistice folosite de autor, ceea ce denotă că profesorii au reușit să stimuleze gîndirea elevilor și să obțină o participare activă la aprecierea operei. Exprimarea elevilor este mult mai clară.

Greșelile ortografice continuă însă să formeze o problemă serioasă în școlile noastre. Se observă că mai sînt profesori care subestimează exactitatea ortografiei la o lucrare, sînt indulgenți la notare și nu iau măsuri imediate de îndreptare. Greșelile tipice sînt: lipsa liniuței de unire *(miau, șiau)*, lipsa articolului enclitic (toți *muncitori)* etc.

Tovarășii profesori vor reuși desigur printr-un interes sporit pentru această problemă și prin folosirea unor metode cît mai variate să elimine aceste lipsuri. S-a folosit cu rezultate bune dictări, prin selecționare, analize ortografice și alte procedee (tov. Roman, Lugoj).

Scrisul elevilor noștri reclamă de asemenea atenția noastră, deoarece mulți elevi au un scris neordonat, necaligrafic, nu respectă aliniatele.

S-a remarcat faptul că, deși la concursul de admitere din iunie, Ministerul Învățămîntului a luat toate măsurile pentru ca admiterea elevilor în clasa a VIII-a să se facă în cele mai bune condiții, totuși la sesiunea din august au reușit să fie primiți în clasa a VIII-a mulți elevi cu cunoștințe necorespunzătoare. În această afirmație mă sprijin pe constatările făcute în urma unei verificări în scris la clasa a VIII-a la cîteva școli din regiunea noastră, între 10—20.IX.1955. Scopul acestei verificări în scris a fost tocmai de a constata nivelul cunoștințelor elevilor intrați în clasa a VIII-a în urma sesiunii din august. Analizîndu-se lucrările s-a ajuns la concluzia că în cunoștințele unora dintre acești elevi există lipsuri grave, de ex.: greșeli ortografice *(n-e întreabă, na-vea, nui, să fiim* etc.), nume proprii scrise cu literă mică (Școala medie nr. 3 și nr. 7 din Timișoara și la unele școli din Caransebeș).

Dacă Ministerul Învățămîntului a considerat verificarea cunoștințelor de ortografie ca o problemă esențială la terminarea a 4 clase, desigur că este îngrijorător faptul că mai găsim greșeli atît de grave în clasa a VIII-a. Aceasta dovedește că exigența la examenul de admitere în clasa a VIII-a n-a fost suficient de serioasă și consecventă.

Dorind să atrag atenţia asupra sarcinilor ce revin tovarăşilor profesori de limba romînă de la clasele V—VIII, am insistat mai mult asupra aspectelor negative, avînd convingerea că prin muncă perseverentă ele vor dispare şi că la concursul de admitere din vara viitoare elevii noştri vor reuşi prin răspunsuri corespunzătoare să oglindească munca cadrelor conştiincioase.

Prin cabinetele pedagogice raionale, prin cercurile pedagogice şi comisiile metodice din şcoli vom intensifica munca metodică în şcoală şi vom contribui la ridicarea nivelului ştiinţific şi educativ al lecţiilor de limba romînă.

În munca de ridicare a nivelului predării, printr-o strînsă colaborare cu organizaţiile de tineret se poate crea în rîndurile elevilor un curent mai puternic pentru însuşirea temeinică a limbii şi literaturii romîne.

Avem convingerea că prin sprijinul partidului şi îndrumarea Ministerului Învăţămîntului care au creat condiţii de perfecţionare prin I.P.C.D. şi I.C.P.C.D., prin elaborarea de noi manuale şi prin dezvoltarea muncii metodice în şcoli, nivelul predării se va îmbunătăţi şi vom obţine rezultate tot mai bune.

DESPRE SITUAȚIA PREDĂRII FIZICII ÎN ȘCOLILE DIN R.S.F.S.R.[1]

I. P. EVROPIN
(Moscova)

Înfăptuind istoricele hotărîri ale celui de-al XIX-lea Congres al Partidului Comunist în legătură cu învățămîntul politehnic, profesorii de fizică din școlile R.S.F.S.R. au depus în ultimii ani o muncă deosebită pentru îmbunătățirea instruirii și educării școlarilor, cunoștințele elevilor devenind mai temeinice, iar din punct de vedere practic mai bine orientate.

În procesul predării fizicii s-a explicat elevilor, într-o măsură mai mare ca în anii trecuți, că fenomenele și legile fizicii stau la baza tehnicii moderne, că dezvoltarea științei și tehnicii se leagă strîns și condiționează creșterea continuă a economiei naționale. Elevii au înțeles din exemple concrete că cunoașterea legilor fizicii este absolut necesară pentru înțelegerea bazelor energeticii, a bazelor diverselor mijloace de transmitere a energiei, a bazelor de funcționare a mașinilor, mașinilor agricole și de transport, instalării legăturilor (telegraf, telefon, radio), pentru reglarea proceselor de producție (automatica, conducerea de la distanță), pentru înțelegerea celor mai răspîndite însușiri ale materialelor în tehnică. Toate acestea au lărgit orizontul cunoștințelor politehnice al elevilor.

Ridicînd nivelul ideologic și teoretic al predării, profesorii de fizică au educat la elevi calitățile omului sovietic, sentimentul patriotismului sovietic și al internaționalismului proletar, au familiarizat pe elevi cu metodele științifice aplicate în fizică, le-au explicat acestora rolul teoriei în studierea naturii, i-au familiarizat cu realizările savanților ruși și sovietici, precum și cu cele ale savanților de peste hotare.

La îmbunătățirea calității predării fizicii a contribuit mărirea numărului de ore de curs destinate studierii fizicii, introducerea noilor programe și manuale, întărirea bazei materiale, mărirea numărului cabinetelor de fizică și completarea aparaturii lor.

Atunci cînd procesul de învățămînt este just organizat, fiecare lecție apare ca o treaptă nouă în instruirea școlarilor. O metodică de predare bine orientată dă posibilitatea elevilor să vadă că noțiunile și legile fizicii apar în conștiința noastră ca o expresie a fenomenelor, proceselor și legilor obiective ale naturii.

Din păcate trebuie să spunem că într-o serie de școli predarea fizicii are loc la un nivel nesatisfăcător; ea are un caracter livresc, abstract.

[1] *I. P. Evropin:* O sostoianii prepodavania fiziki v școlah R.S.F.S.R., Fizika v škole nr. 1/1956, pag. 18—27.

Acest fapt determină la elevi cunoștințe superficiale, formale și netemeinice.

În scopul unei anumite generalizări și răspîndiri a experienței muncii profesorilor de fizică, precum și în scopul analizei lipsurilor, dăm mai jos o scurtă expunere asupra situației predării fizicii în școlile din R.S.F.S.R., avînd în vedere totodată atît problemele activității la lecții cît și cele ale activității în afara clasei.

Expunerea materiei de învățămînt

Majoritatea profesorilor predau materia de învățămînt la un nivel științific satisfăcător, ținînd seama de particularitățile de vîrstă ale elevilor, conducîndu-i pe aceștia la generalizările necesare pe calea experiențelor în clasă, pe calea explicării legăturilor dintre fenomene, explicînd fenomenele și legile fizicii în concordanță cu realizările științei contemporane. Caracterul științific al expunerii a contribuit la formarea concepției materialiste despre lume a elevilor, la educarea lor în spirit comunist. La lecțiile de fizică elevii au luat cunoștință despre caracterul veșnic al materiei și al mișcării ei, despre diversele forme ale mișcării materiei, despre legile conservării și transformării energiei, ale conservării unei cantități de mișcare, ale gravității universale, au aflat cauzele eclipselor de soare și de lună, li s-a explicat pe cale științifică formarea curcubeului, a diverselor fenomene de lumină în atmosferă și despre multe alte fenomene fizice, a căror înțelegere justă stă la baza luptei împotriva oricărui fel de superstiții.

Examinînd fenomenele și legile fizicii profesorii au arătat în ce constă aplicarea lor în tehnica industrială și agricolă modernă, atrăgînd în special atenția asupra felului cum se manifestă legile fizicii în acțiunea diferitelor mașini agricole, a mașinilor prelucrătoare de metal, a motocicletei, tractorului, automobilului etc. O asemenea dezvăluire a unității teoriei și practicii a contribuit la însușirea temeinică a fizicii.

În multe școli, la lecții au fost arătate în funcțiune, modele ale instalațiilor tehnice, părți din mașini, colecții de materiale folosite în tehnică, filme. Spre exemplu, profesorul Fomenko (Moscova) a arătat elevilor — cu o hidro-instalație care pune în funcție un generator cu curent continuu și macheta cu motoarele electrice în funcție — folosirea energiei electrice în diferite scopuri industriale. Profesorii Sotski (Tula), Lerner și Orlov (Moscova) și alții au demonstrat folosirea în industrie a releului fotoelectric; Kovaliov (Rostov) ș. a. au folosit ca material didactic părți din automobil, motorul de motocicletă etc. Intr-o serie de școli profesorii au demonstrat cu ajutorul tabelelor și diapozitivelor cum se face construirea unor instalații tehnice. Un viu interes a prezentat activitatea profesorului Popov (Taganrog), care în timpul predării temei „Curentul electric alternativ" la clasa a X-a, a folosit materialul adunat cu ocazia unei excursii care a avut loc la o uzină înainte de predarea temei.

Prețioase îndrumări cu caracter tehnic pentru desfășurarea lecțiilor de fizică au găsit profesorii în cărțile: *„Învățămîntul politehnic în predarea fizicii"*, de V. F. Iusikovici și L. I. Reznikov, *„Problemele tehnicii în predarea fizicii"* de S. L. Valdgard; *„Elementele tehnicii agricole la*

lecţiile de fizică" de K. R. Krîlov ; *„Demonstraţia principiilor de funcţionare a instalaţiilor tehnice"* de G. N. Jerehov şi altele.

Cu toate acestea nu în toate şcolile lecţiile de fizică se desfăşoară la un nivel metodic corespunzător. Adesea expunerea materialului nou are încă un caracter formal şi se reduce numai la explicarea legilor şi determinării valorilor fizice, la concluzii şi calcule matematice. La asemenea lecţii nu se înfăptuieşte legarea teoriei de practică în învăţămînt, se subliniază insuficient necesitatea aplicării fenomenelor şi legilor fizicii în tehnică.

Adeseori profesorii nu acordă atenţia cuvenită organizării experienţelor la fizică, experienţe care trebuie să stea la baza predării fizicii în şcoală, deşi în şcoli există aparatele necesare pentru aceasta. Spre exemplu, vorbind despre mişcarea de rotaţie, amintind despre rotirea burghiului, a şurubului, a unei piese prelucrate la strung, unii profesori n-au făcut nici un fel de demonstraţii, deşi în şcolile lor existau posibilităţi în acest sens. Chiar în expunerea unor asemenea probleme ca legea lui Pascal, legile plutirii corpurilor ş. a., unii profesori nu fac nici un fel de experienţe, deşi pentru aceasta este suficientă cea mai simplă aparatură.

Într-o serie de şcoli metodica şi tehnica experimentului fizic se află la un nivel scăzut. Nu se folosesc suporturile pentru îmbunătăţirea vizibilităţii experienţelor, nu se folosesc lichidele colorate, ecranele pentru mărirea contrastelor. Profesorul adesea stă în faţa aparatului în aşa fel, încît elevii nu văd o parte a acestui aparat. Se foloseşte puţin proiecţia de umbră şi luminarea aparatelor cu reflectoare, se întrebuinţează într-o măsură nesatisfăcătoare diapozitivele şi diafilmele, cu toate că în şcoală există aparatura necesară.

Săvîrşesc o greşeală şi acei profesori care, neînţelegînd just sarcinile învăţămîntului politehnic, se străduiesc să transforme bazele fizicii într-un fel de fizică-tehnică, agrofizică, prin încărcarea cursului şcolar de fizică cu noţiuni tehnice despre detaliile maşinilor, rezistenţei materialelor, cinematica mecanismelor, agrotehnică etc. Sarcinile învăţămîntului politehnic în procesul predării fizicii nu se reduc numai la asimilarea unei mari cantităţi de exemple cu caracter tehnic, deoarece prin aceasta se poate neglija principalul — expunerea sistematică a legilor fizicii şi a aplicaţiilor ei cele mai importante.

Rezolvarea problemelor

Profesorii acordă o mare atenţie rezolvării problemelor de fizică, fapt care dă posibilitatea să se lege mai strîns teoria cu practica în învăţămînt. Profesorii au ales şi au alcătuit, în legătură cu multe teme ale cursului, probleme cu conţinut tehnic, au folosit pentru aceasta datele celui de-al cincilea plan cincinal de dezvoltare a U.R.S.S., indicii cantitativi ai activităţii inovatorilor în producţie, datele caracteristicilor tehnice ale diferitelor maşini (automobile, tractoare, motoare electrice, aparate de măsurat, aparate de încălzire electrică etc.).

La rezolvarea problemelor profesorii au început să aplice pe o scară mai largă schemele şi desenele, precum şi metoda grafică, atunci cînd se cere elevilor construirea graficelor care arată dinamica fenomenului.

Deosebit de frecvent au început să fie folosite problemele experimentale în studierea legilor curentului și ale fenomenelor electromagnetice (clasa a VII-a), a legilor staticii (clasa a VIII-a), a legilor curentului electric și opticii (clasa a X-a), precum și în procesul repetării materialului parcurs. Rezolvarea problemelor experimentale constituie un mijloc bun de verificare a priceperilor și deprinderilor dobîndite de elevi în timpul realizării lucrărilor de laborator.

În ultimii ani, profesorii au pus accentul în mod deosebit pe problemele calitative.

Totodată se întîlnesc cazuri cînd unii profesori supraapreciază importanța rezolvării problemelor și acordă acesteia mai mult timp decît ar trebui, lucru ce dăunează exercițiilor cu caracter teoretic. Rezultă că studierea fizicii nu se reduce numai la rezolvarea problemelor, că priceperea de a rezolva problemele nu reprezintă un scop în sine, ci numai unul dintre mijloacele pentru însușirea mai bună a materialului prevăzut de programă.

Lucrările de laborator

Profesorii acordă o mare atenție formării la elevi a unui anumit bagaj de priceperi și deprinderi cu caracter politehnic: priceperea de a folosi cele mai uzuale instrumente de măsurat, aparate și aparatură de laborator, priceperea de a mînui cîteva mașini (motorul electric, presa hidraulică etc.), de a folosi lampa de proiecție și uneori chiar și aparatul de filmat sonor, de a îndeplini cele mai simple lucrări de montaj în electrotehnică și radiotehnică, de a întocmi scheme electrice, de a înlătura micile stricăciuni în rețeaua electrică, care nu necesită o pregătire profesională, de a monta cele mai simple aparate de radio etc.

În multe școli, profesorii nu se limitează numai la lucrările de laborator prevăzute de programă, ci realizează și lucrări suplimentare; de exemplu, în clasa a VII-a — încărcarea armăturii mobile a iluminatului electric (dulia, rozeta și furca de priză, siguranța etc.), observarea schimbării de temperatură a apei încălzite cu lampa electrică, asamblarea electromagnetului și folosirea lui pentru construirea modelelor de telefon și sonerie electrică, asamblarea motorului electric din părțile garniturii la electromagnetism etc. În clasa a VIII-a elevii au executat lucrări de laborator în legătură cu măsurarea momentelor forțelor, care acționează asupra pîrghiilor (chei pentru piuliță, clește de scos cuie); în clasa a IX-a — lucrări de măsurare a mărimii forței centripete, a coeficientului dilatării lichidelor, a coeficientului termic al presiunii gazelor; în clasa a X-a elevii au determinat randamentul aparatelor de încălzire electrică, au pregătit modele de telescop și microscop etc.

În școlile care nu posedă o cantitate suficientă de aparate pentru desfășurarea lucrărilor de laborator cu toată clasa s-a folosit următorul procedeu: în clasă se fac în același timp două lucrări, iar clasa se împarte în două părți. La prima lecție, o parte din clasă execută prima lucrare, iar cealaltă — pe cea de-a doua. La lecția următoare ambele părți ale clasei fac schimb de lucrări.

Totuși, există încă un număr de școli în care lucrările de laborator nu se desfășoară în întregime sau se desfășoară la sfîrșitul anului școlar,

în grabă, în timpul din afara lecţiilor, ceea ce are ca rezultat faptul că elevii nu-şi însuşesc priceperile practice necesare. În clasa a VII-a adesea nu s-a executat în timpul anului nici o lucrare aşa de simplă ca amestecul de apă caldă şi apă rece, în clasa a VIII-a — studierea mişcării uniform accelerate a corpurilor, compunerea forţelor. Pentru executarea ultimei lucrări se ştie că e deajuns să avem pe fiecare masă cîte un dinamometru, făcut chiar de mînă, o linie gradată la scară, o bucată de fir de cauciuc şi trei pioneze.

O importantă muncă creatoare au desfăşurat profesorii în organizarea şi desfăşurarea lucrărilor practice la fizică în clasele a VIII-a şi a IX-a, introduse pentru prima dată anul trecut în programa de fizică. Profesorii Ovcilnnikov, Boborîko (regiunea Moscova), Filippov (Tula), Bahteev (Moscova) ş. a. au desfăşurat lucrările practice la fizică aşa cum sînt indicate de programă : Fetisov, Sedakov, Skliankin (Moscova) şi alţii au introdus în afară de acestea şi unele lucrări suplimentare.

Un interes deosebit prezintă lucrările practice la fizică în clasa a X-a, desfăşurate de către K. I. Bahteev (Moscova) ; acestea au contribuit la formarea deprinderilor elevilor în ceea ce priveşte lucrările de electrotehnică.

În cazul cînd şcolile nu dispuneau de aparatura necesară desfăşurării unor activităţi în cadrul lucrărilor practice, acestea erau înlocuite cu altele, analoage, care permiteau formarea la elevi a priceperilor şi deprinderilor corespunzătoare.

Pentru desfăşurarea lucrărilor practice, clasele s-au împărţit în grupe mici de cîte 2—3 elevi, care îndeplineau lucrările după graficul întocmit în prealabil. Lucrările înseşi se desfăşurau după instrucţiunile pentru elevi prelucrate în mod special de profesori. Instrucţiunile cu privire la lucrările practice, întocmite de profesorul Filippov (Tula), au fost tipărite într-o broşură aparte de către Institutul regional de perfecţionare a cadrelor didactice.

Începînd cu anul şcolar curent, îndeplinirea lucrărilor practice la fizică a devenit obligatorie şi în clasa a X-a. Asigurarea tuturor lucrărilor de laborator prevăzute de programă, — inclusiv lucrările desfăşurate la fizică — cu aparatura şi materialele necesare constituie o sarcină de bază a profesorilor de fizică.

A venit în sfîrşit timpul cînd calitatea muncii profesorului de fizică trebuie să fie apreciată ţinînd seama şi de felul în care el desfăşoară toate lucrările de laborator prevăzute în programă.

Excursiile în producţie

O importanţă tot mai mare în procesul predării fizicii dobîndesc excursiile în producţie pentru desfăşurarea cărora s-a prevăzut acum în programele şcolare un anumit număr de ore.

Excursiile în producţie constituie o parte integrantă a procesului de învăţămînt, care ne permite să familiarizăm pe elevi cu mecanizarea complexă a proceselor de producţie, cu electrificarea, automatizarea, care determină dezvoltarea ulterioară a producţiei moderne. În planificarea excursiilor în producţie profesorii de fizică pornesc, de regulă, de la sarcinile instructiv-educative ale predării fizicii ca obiect de învăţămînt, străduin-

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

du-se să folosească neîncetat întreprinderile de producție existente din apropierea școlii. Ei s-au străduit să facă în așa fel, ca excursiile în producție să familiarizeze mai bine pe elevi cu aplicarea fenomenelor și legilor studiate de ei la fizică — în practică, iar în același timp să dea elevilor reprezentări în legătură cu construcția mașinilor, a instalațiilor tehnice complexe, precum și în legătură cu procesul tehnologic al diverselor forme de producție, pentru ca elevii să-și însușească noțiuni nu numai despre anumite detalii tehnice, ci ei să-și însușească reprezentări tipice pentru o serie întreagă de forme de producție, care au astfel, o mare importanță de cunoaștere și în instrucția politehnică a elevilor. În excursiile în producție la sovhozuri, colhozuri, S.M.T. elevii s-au familiarizat cu mecanizarea complexă care face să crească producția de produse agricole și care ușurează munca.

Dacă în apropierea școlii nu existau întreprinderi mari industriale de producție, elevii vizitau întreprinderi mai mici, ateliere de reparat, mori, fabrici de cărămidă, de importanță locală, ateliere de fierărie etc. Asemenea lucruri dau, de asemenea, posibilitatea de a arăta elevilor aplicarea în tehnică a fenomenelor și legilor fizicii.

Profesoara Șevcenko (Moscova) a desfășurat, în același timp, excursii la fizică și la chimie în atelierul de galvanostegie, la cuptoarele Martin, pentru familiarizarea elevilor cu procesul de topire a metalelor, de turnare și de formare în turnătorie.

În timpul excursiei se dau elevilor explicații cu privire la procesul tehnologic al întreprinderii, li se comunică unele noțiuni suplimentare la cursul de fizică pentru însușirea mai aprofundată a conținutului proceselor de producție examinate.

De obicei, verificarea cunoștințelor dobîndite în timpul excursiei a avut loc în timpul exercițiilor orale curente, în legătură cu ascultarea elevilor privind aplicarea fenomenelor și legilor fizice cunoscute de ei. Printr-un asemenea mod de organizare, excursiile în producție constituie o continuare a procesului de învățămînt. Materialele adunate în timpul excursiei sînt așezate, în multe școli, în timpul activității în afară de clasă, sub formă de tablouri, scheme, colecții etc.

Lucrările scrise ale elevilor în legătură cu excursia au început să se efectueze mai rar, deoarece ele supraîncarcă pe elevi și nu dau rezultatele scontate. Un mare ajutor pentru profesori în ce privește desfășurarea excursiilor în producție a adus cartea „Excursiile în producție la fizică" de L. I. Reznikov, E. E. Evencik, A. S. Enohovici ș. a. precum și o serie de articole apărute în revista „Fizika v škole".

În scopul familiarizării elevilor cu producția industrială și agricolă, unele școli din Moscova, Sverdlovsk, Rostov pe Don și din alte orașe au organizat, cu titlu de experiență, practica nemijlocită în producție a elevilor în atelierele întreprinderilor sau în S.M.T., colhozuri și sovhozuri.

Repetarea materiei predate

Calitatea cunoștințelor elevilor depinde într-o măsură însemnată de repetarea materiei studiate anterior. Cea mai largă răspîndire în toate clasele a avut-o repetarea desfășurată odată cu expunerea materiei predate și cu ascultarea elevilor pe marginea acesteia. Spre exemplu, legea lui

Arhimede (clasa a VI-a) s-a repetat, în general, în timpul studierii convecţiei (clasa a VII-a) şi a legilor lui Newton (clasa a VIII-a) ; legea plutirii corpurilor (clasa a VI-a) — în procesul studierii compunerii forţelor care acţionează asupra corpului de o singură parte şi care sînt îndreptate în direcţii contrare (clasa a VIII-a) ; compunerea forţelor concurente, care acţionează asupra punctului material sub unghi s-a repetat şi s-a folosit în rezolvarea problemelor cu privire la mişcarea de rotaţie (clasa a IX-a), în reprezentarea grafică a cîmpului electric de diverse sarcini electrice (clasa a X-a) etc.

Începînd de obicei cu pătrarul III, în clasa a X-a profesorii au organizat repetarea sistematică a celor mai importante probleme din cursul şcolar de fizică pentru clasele VIII-X. Pentru aceasta s-a rezervat o oră pe săptămînă, ca oră specială prevăzută de programă în vederea repetării.

Problemele cele mai importante pentru repetare se indică în conformitate cu cerinţele programei, avînd grijă ca răspunsurile elevilor să nu fie simple reproduceri ale cunoştinţelor dobîndite mai înainte. In legătură cu o temă repetată, elevii arată într-o expunere scurtă (4—6 minute) esenţa fenomenului fizic respectiv, ilustrează fenomenul acesta prin experienţele în laboratorul de fizică şi prin exemple luate din practică. In multe cazuri elevii demonstrează pe cale matematică, construiesc scheme, desene, grafice, arată aplicaţiile fenomenului dat în industrie sau în agricultură sau chiar în viaţa de toate zilele. La baza repetării trebuie să stea cunoştinţele dobîndite de elevi prin studierea manualului, prin executarea lucrărilor de laborator, prin observaţiile asupra fenomenelor fizice în natură şi în tehnică, prin citirea unor cărţi de literatură ştiinţifică etc. Nu trebuie să obţinem o repetare amănunţită a materiei studiate. Experienţa arată că o asemenea practică constituie o supraîncărcare a elevilor cu teme pentru acasă şi nu oferă totdeauna posibilitatea să se verifice dacă elevii şi-au însuşit materia de învăţămînt. O parte din cursul studiat mai înainte poate fi repetată în procesul rezolvării problemelor, mai ales a acelor probleme combinate, precum şi pe calea organizării unor experienţe simple şi corespunzătoare.

Verificarea cunoştinţelor elevilor

Mulţi profesori au desfăşurat ascultarea elevilor nu numai din materia curentă, ci şi din problemele fundamentale însuşite de către elevi în pătrarul respectiv şi în pătrarul anterior. Verificarea cunoştinţelor elevilor, organizată bine, a contribuit la educarea elevilor în spiritul unei atitudini pline de răspundere şi de conştiinciozitate faţă de îndeplinirea sarcinilor şcolare. In ascultarea elevilor profesorii s-au călăuzit după scrisoarea metodică a Direcţiei Şcoli din Ministerul Învăţămîntului al R.S.F.S.R.

Pentru a economisi timp mulţi profesori practică procedeul potrivit căruia, atunci cînd un elev se pregăteşte pentru răspuns (execută desene, deduce formule etc.), are loc ascultarea celorlalţi elevi, cărora li se cere numai răspunsul oral.

Un răspuns bine formulat în aparenţă de către elevi nu poate fi totdeauna dovada înţelegerii de către elevi a materiei predate, dovada

priceperii de a aplica aceste cunoştinţe în practică. De aceea, profesorii au început să ceară elevilor ca în timpul răspunsurilor să facă şi experienţe corespunzătoare la fizică.

Calitatea lucrărilor de laborator la clasele VIII-X a fost apreciată chiar în timpul exerciţiilor practice. Notarea are loc pe baza ascultării elevilor din materia de învăţămînt legată de lucrarea executată de ei, pe baza verificării lucrării scrise la exerciţiile practice şi a rezolvării problemelor conţinute în temă. Totodată desfăşurînd aşa-numita ascultare curentă în timpul lucrărilor de laborator, profesorul are posibilitatea să controleze activitatea mai multor elevi.

O dată pe patrar, la clasele VIII—X, profesorii au desfăşurat în timpul unei ore lucrări de control, în vederea rezolvării unor probleme. In lucrarea de control au fost incluse probleme de calcul şi probleme de calitate, inclusiv problemele grafice sau acelea privitoare la elemente de construcţie. Lucrarea de control a fost executată de obicei după terminarea unei teme mari sau a unui capitol din curs, dar totdeauna la mijlocul patrarului, pentru a avea posibilitatea de a ajuta elevii rămaşi în urmă la învăţătură şi de a înlătura lipsurile din cunoştinţele lor. Profesorul emerit al R.S.F.S.R., Uspenski (Moscova), practică sistemul lucrărilor de control de cîte 15—20 minute din materialul curent. De obicei asemenea lucrări sînt date elevilor fără ca aceştia să fie preveniţi.

In conformitate cu scrisoarea metodică a Direcţiei Şcoli din Ministerul Învăţămîntului al R.S.F.S.R., li s-au dat elevilor lucrări în care să expună în scris deducţia unei formule ce exprimă o lege fizică, să dea definiţiile unor valori fizice, formularea unei legi, să arate aplicarea ei. Asemenea lucrări scrise s-au dat în cursul unei părţi din lecţie şi ele au oferit posibilitatea de a verifica pregătirea tuturor elevilor pentru lecţia curentă.

Lucrările scrise de control, verificarea zilnică a executării temelor pentru acasă, a lucrărilor practice au completat verificarea orală a cunoştinţelor elevilor şi au oferit un tablou destul de limpede al situaţiei cunoştinţelor lor cu privire la fiecare temă sau capitol important al cursului de fizică.

Unii profesori, ca de exemplu prof. Dudnikov (Moscova) şi alţii au dat ca lucrări de control, executarea unor experienţe de laborator după terminarea lucrărilor practice, iar uneori şi după terminarea unei grupe de lucrări de laborator desfăşurate prin metoda frontală. Cu această ocazie, fiecare elev a îndeplinit o lucrare fără a se folosi de instrucţiuni scrise. In acele şcoli în care nu există aparate suficiente, clasa se împarte în două grupe; elevii unei grupe execută în mod individual lucrări de laborator, iar ceilalţi rezolvă problemele privitoare la materialul lucrărilor de laborator desfăşurate. Lucrările de laborator de control constituie, de asemenea, un mijloc efectiv de verificare a priceperilor şi deprinderilor elevilor în ce priveşte mînuirea unor aparate de măsurat.

Trebuie arătat că există încă unii profesori care manifestă o atitudine de liberalism în aprecierea cunoştinţelor elevilor. Astfel, pentru răspunsurile care reflectă unele impreciziuni, deşi corectate în urma întrebărilor ajutătoare de către elevii înşişi, sau pentru răspunsuri insuficient argumentate, fără exemple de aplicaţie practică a fizicii, profe-

sorii au pus nota „5". Există cazuri de nepotrivire evidentă între notarea curentă și notele date la examen, ceea ce dovedește lipsa de unitate în ce privește cerințele profesorului față de cunoștințele elevilor în diferitele etape ale procesului pedagogic.

Adesea ascultarea s-a redus doar la verificarea cunoașterii de către elevi a formulării legilor sau regulilor. Cînd un elev scrie formula legii gravitației universale, nu i se cere să dea lămuriri asupra ideii de gravitație permanentă, cînd elevul formulează legea lui Joule-Lenz nu se clarifică înțelegerea conținutului fizic al echivalentului termic al lucrării etc. Lipsa de exigență față de explicațiile, argumentările, față de priceperea de a face deducții și de a generaliza materia studiată de către elevi constituie una din cauzele formalismului în cunoștințele elevului, ceea ce are drept urmare de obicei nepriceperea elevilor de a analiza fenomenele fizice, de a aplica legile și diferitele teorii în scopul explicării fenomenelor naturii și ale tehnicii.

Activitatea în afară de clasă

Munca în afară de clasă, la fizică și tehnică, a început să se desfășoare sistematic într-un mare număr de școli. Ea a contribuit la lărgirea orizontului politehnic al elevilor, la pregătirea lor pentru activitatea practică, iar în unele cazuri ea a constituit baza unor cunoștințe și priceperi cu caracter profesional.

Aspectele muncii în afară de clasă sînt destul de variate. Aici intră și confecționarea unor aparate de fizică cu mîna și studierea automobilului, a construcției și funcționării tractorului și a altor mașini agricole, și studierea electrotehnicii, a radio-ului, a fotografiei etc. În unele școli se organizează seri de fizică, se citesc conferințe și referate despre lucrările savanților ruși, sovietici și de peste hotare, despre ultimele realizări ale științei și tehnicii, se scot sistematic gazete de perete în care se reflectă cunoștințe de fizică și tehnică. În multe orașe s-au organizat olimpiade la fizică. La organizarea și desfășurarea olimpiadelor, după exemplul universității de stat din Moscova, iau parte și alte universități și institute pedagogice. Olimpiada pentru rezolvarea problemelor tehnice de către elevii claselor VIII—X, organizată de către Institutul tehnic superior din Moscova, s-a desfășurat cu succes. În vara anului 1955, la Moscova, potrivit rezultatelor anului școlar 1954—1955, s-a organizat expoziția unională de creație tehnică a copiilor, ai cărei participanți au fost tinerii tehnicieni a cercurilor tehnice din 290 școli orășenești și 85 școli sătești. La expoziție au fost expuse peste 2000 de aparate și instalații.

La expoziție au fost multe modele de mașini agricole în funcțiune, de excavatoare mobile, de macarale și alte mașini, de motoare eoliene și termice, inclusiv mașina cu abur a lui Polzunov, sau expus acolo aparate de fizică, printre care deosebit de interesante au fost oscilografele, releul foto-electric, aparatele de aerodinamică, radiotehnică.

Exponatele acestea dovedesc interesul larg al elevilor pentru tehnica modernă, ele dovedesc dezvoltarea gîndirii lor în legătură cu construcțiile, dobîndirea de către elevi a unor priceperi practice, legarea pre-

dării fizicii cu tehnica, dorinţa elevilor de a ajuta la utilarea cabinete'or de fizică din şcoli.

În pregătirea aparatelor de fizică, profesorii s-au străduit nu numai să completeze aparatura cabinetelor de fizică, ci şi să formeze priceperile şi deprinderile elevilor pentru a mînui cele mai simple instrumente de tîmplărie sau lăcătuşerie şi să-i familiarizeze cu tehnologia prelucrării lemnului, a metalului, a masei plastice şi a altor materiale. O asemenea activitate contribuie la dezvoltarea voinţei elevilor şi le aduce acestora o mare satisfacţie, deoarece munca aceasta are un caracter de folos obştesc.

În şcolile din mediul sătesc şi-au desfăşurat cu succes activitatea cercurile de studiere a maşinilor agricole şi de pregătire a machetelor acestor maşini. Spre exemplu, elevii Şcolii din Iasnaia Poliana (regiunea Tula) au confecţionat machete de semănători, combaine, macarale etc.

În cercurile de elevi s-a studiat construcţia uneltelor de arat pămîntul (plugul, cultivatorul). Elevii şi-au însuşit priceperea de a monta antetrupiţe, ghearele cultivatorului, precum şi de a măsura, de a determina acţiunea mecanismului subteran şi de a regla adîncimea arăturii. În studierea construcţiei maşinilor de curăţat cereale (vînturătoarea, triorul) s-a atras atenţia asupra principiilor fizice ale acţiunii acestor maşini şi asupra formării deprinderii de a regla acţiunea lor. Pe acelaşi plan s-au studiat maşinile de semănat (semănătoarele şi semănătoarele de cartofi), maşinile de strîns recolta (secerătoare, cositoare).

Cercurile tehnice au pregătit cu succes pe elevi în vederea muncii practice în colhoz şi în sovhoz. Elevii şcolii medii Kinkursk din regiunea Kirov au lucrat cu plugurile, semănătoarele, cositoarele, secerătoarele, treierătoarele, combainele şi alte maşini agricole.

Într-o serie de cercuri, se studiază cu elevii tractorul şi automobilul. Elevii îşi însuşesc destule cunoştinţe pentru a da examene în vederea obţinerii drepturilor de tînăr conducător auto (Şcolile nr. 437, 627 din Moscova ş. a.). Drepturile de tractorist le-au obţinut elevii şcolii din Serenovsk, regiunea Iaroslav (prof. Varlamov), elevii şcolii din Tarsk, regiunea Omsk (prof. Muromţev), elevii şcolii din Siversk, regiunea Leningrad (prof. Moşceanski) ş. a.

În şcoli au lucrat, de asemenea, cu succes cercurile de electrotehnică. Elevii au construit şi montat motoare eoliene, au pregătit instalaţii de mică putere pentru sudură electrică, au experimentat transformatoare, au studiat şi pregătit motorul sau generatorul monofazic, au introdus motoarele în reţea, au pregătit o instalaţie pentru determinarea puterii motorului electric şi au scos încărcătura lui caracteristică, au determinat randamentul transformatorului cu diverse sarcini. În cercurile de electrotehnică s-a acordat o mare atenţie studierii proprietăţilor şi mijloacelor de folosire a curentului trifazic, elevii au studiat şi pregătit motoarele pentru curent trifazic, au executat cea mai simplă schemă de aparatură electrică a unui automobil, s-au familiarizat cu mecanismele farurilor, a siguranţelor, a soneriei electrice, cu încărcarea acumulatorilor etc. Patru cercuri au lucrat cu succes: cercul de căi ferate, cercul de lăcătuşerie, cercul de strungărie şi cel de automobilism

— de la Şcoala nr. 13 din Rostov (Kovaliov, profesor emerit al R.S.F.S.R.).

Multe cercuri de elevi au desfăşurat o deosebită muncă de folos obştesc. Astfel, cercul de electrotehnică de sub conducerea prof. Kolţov (regiunea Kirov) a făcut o instalaţie de linie cu lungimea de 12 km, pentru electrificarea colhozului „Secera şi Ciocanul" care patronează şcoala.

Organizarea şi conţinutul activităţii din cercuri arată că profesorii de fizică s-au străduit să lărgească orizontul politehnic al elevilor. O asemenea muncă contribuie la pregătirea elevilor în vederea activităţii practice şi a alegerii profesiunii.

Completarea aparaturii cabinetului de fizică

Mărirea numărului de cabinete de fizică în şcolile din R.S.F.S.R. a contribuit la o oarecare îmbunătăţire a predării fizicii. În cursul anilor 1953—1955 şcolile au primit din partea Direcţiei Generale de material didactic pentru fizică şi astronomie, materiale în valoare de aproximativ 120—130 milioane ruble. În cursul celui de-al şaselea plan cincinal se prevede pentru şcoli pregătirea de materiale de fizică, electrotehnică şi conducerea de maşini în valoare de nu mai puţin de 300 milioane ruble.

În opera de utilare a cabinetelor de fizică ale multor şcoli un ajutor însemnat l-au dat întreprinderile care patronează aceste şcoli. Întreprinderile acestea au dat şcolilor aparate de măsurat, instrumentele cele mai simple de tîmplărie şi lăcătuşerie, strunguri, bune pentru a fi folosite în şcoli, precum şi piese de maşini. Ajutorul acesta a dat posibilitatea de a se organiza ateliere şcolare în care elevii îşi însuşesc importante deprinderi practice şi în care, în timpul liber, pregătesc aparate de laborator necesare şcolii. Astfel, spre exemplu, au fost bine utilate atelierele de tîmplărie şi lăcătuşerie de la Şcoala nr. 719 din Moscova. Cu ajutorul întreprinderilor respective, elevii sub conducerea profesorului Orlov de la Şcoala nr. 548 din Moscova, au confecţionat storuri de o construcţie originală pentru acoperirea ferestrelor cabinetului de fizică sau au confecţionat dispozitive speciale pentru instalarea aparatului de cinematograf şi a altor aparate de proiecţie şi pentru dirijarea lor din diferite locuri ale cabinetului. Profesorii Bahteev, Lerner, (Moscova) şi mulţi alţii au antrenat pe elevi şi pe comsomoliştii din întreprinderi la construirea unor aparate complete în legătură cu temele „Oscilaţiile şi undele electromagnetice" şi „Curentul trifazic".

Prezintă, de asemenea, un viu interes munca profesorului A. A. Ivanov (de la şcoala medie din Siavsk, raionul Hmeleviţk, regiunea Gorki) în legătură cu prelucrarea sistemului experienţelor care contribuie la formarea noţiunilor de fizică la elevi.

O mare atenţie se acordă în şcolile de la sate creării instalaţiilor electrice eoliene. În această privinţă, o muncă susţinută au depus profesorii din regiunea Rostov, din R.S.S.A. Ciuvaşă şi altele.

Intr-o serie de şcoli, activitatea profesorilor este îndreptatată spre îmbunătăţirea metodicii şi tehnicii organizării experimentului la fizică; spre exemplu, pentru întărirea caracterului intuitiv al demonstraţiilor

experimentale sau pentru folosirea punerii în lumină a aparaturii în timpul experienţelor.

Totodată, trebuie să menţionăm că într-o serie de şcoli medii, mai ales în acelea din mediul sătesc, lipsesc cabinetele de fizică. Se întîlnesc încă şi astăzi asemenea situaţii de neînţăduit, cînd încăperile cabinetelor de fizică ale unor şcoli sînt folosite ca săli de clasă şi prin aceasta se creează mari greutăţi în predarea fizicii. Din păcate, în multe şcoli de 7 ani lipsesc chiar cabinetele reunite de fizică, chimie şi biologie, iar dacă există încăperi pentru cabinetele de fizică, adesea ele sînt prost utilate, multe aparate sînt stricate, iar aparatele bune se folosesc în mod nesatisfăcător în predarea fizicii.

În unele şcoli, există în cabinetele de fizică aparate de prisos, nefolosite. În cabinetele şcolilor de 7 ani lucrul acesta se întîmplă mai ales cu aparatele de optică şi acustică, care nu sînt studiate în momentul de faţă în clasa a VII-a. În înţelegere cu secţiile de învăţămînt raionale ar trebui ca aparatele de rezervă să fie transmise altor şcoli care duc lipsa unor asemenea aparate. Şcolile de 7 ani trebuie să transmită aparatele de optică (lentile, oglinzi etc.) şi de acustică şcolilor medii.

Aceste indicaţii, din păcate, nu se îndeplinesc totdeauna, ceea ce are ca urmare faptul că încăperile cabinetelor de fizică ale unor şcoli sînt supraîncărcate cu aparate de prisos, în timp ce alte şcoli au mare nevoie de acestea. O asemenea practică trebuie să fie înlăturată neîntîrziat.

În cabinetul de fizică al fiecărei şcoli trebuie să fie o masă pentru demonstraţii, aparate de proiecţie, tabloul de distribuţie cu redresorul pentru transformarea curentului alternativ, în curent continuu, instalaţia de apă şi de scurgere a apei, toate aparatele enumerate în lista obligatorie a materialelor didactice din şcoală.

Toţi profesorii sînt datori să manifeste grijă faţă de aparate, organizînd păstrarea lor în bune condiţii. Datoria fiecărui profesor este de a ţine cabinetul de fizică într-o ordine desăvîrşită, de a-l completa sistematic cu aparate şi materiale pentru lucrările de laborator şi pentru lucrările practice. La această muncă trebuie atraşi elevii, activul de părinţi, întreprinderile care patronează şcoli. Experienţa celor mai bune şcoli arată în mod convingător cîte lucruri bune se pot face pentru a mări cantitatea de material didactic şi a întări caracterul intuitiv al predării, atunci cînd sînt folosite nenumăratele posibilităţi existente în fiecare şcoală.

★

Datele existente arată că nivelul general al predării fizicii în şcolile din R.S.F.S.R. a crescut în ultimii ani. Cunoştinţele elevilor şi deprinderile lor practice la acest obiect de învăţămînt au devenit mai temeinice şi mai bine consolidate. S-a consolidat baza materială a predării fizicii. Cu toate acestea, nu putem spune că în opera de îmbunătăţire a predării fizicii au fost obţinute rezultatele necesare.

Fizica nu face parte din rîndul acelor obiecte de învăţămînt cu un mare procent de elevi rămaşi în urmă la învăţătură. De aceea, adesea conducătorii de şcoli şi organele de învăţămînt nu acordă atenţia

cuvenită controlului și ajutorării profesorilor pentru îmbunătățirea predării, pentru întărirea bazei experimentale și pentru crearea altor condiții necesare îmbunătățirii predării fizicii. Faptul acesta este cu totul nejust și de neîngăduit.

În ansamblul obiectelor din planul de învățământ al școlii politehnice, fizica are o importanță foarte mare și, din acest punct de vedere, nivelul actual al predării acestei discipline și al cunoștințelor elevilor, în nici un caz nu poate să ne satisfacă. În unele școli fizica se predă încă fără material didactic suficient, prin metoda „cu creta"; cunoștințele elevilor din aceste școli nu sînt trainice, ele sînt rupte de practică, iar deprinderile în ce privește mînuirea aparatelor și instrumentelor sînt slabe. Elevii nu pot, pe baza cunoștințelor lor la fizică, să se orienteze în bogatul mediu tehnic existent astăzi, nu numai pe lîngă școlile de la orașe, ci și pe lîngă cele de la sate. Despre insuficiența cunoștințelor la fizică ale absolvenților unor școli vorbesc și rezultatele experiențelor preliminare dintr-o serie de instituții de învățămînt superior, unde procentul notelor nesatisfăcătoare la fizică a fost neîngăduit de mare.

Condiția fundamentală a ridicării calității predării, a formării la elevi a unor cunoștințe temeinice o constituie munca permanentă și sistematică a profesorului de fizică pentru ridicarea nivelului său ideologic și teoretic și a calificării metodice. Rezultate bune în munca instructiv-educativă cu elevii obțin de obicei profesorii care studiază în chip temeinic lucrările clasicilor marxism-leninismului, care urmăresc sistematic literatura științifico-tehnică, care-și perfecționează neîntrerupt măiestria pedagogică.

Conducătorii școlilor și ai organelor de învățămînt trebuie să intensifice controlul asupra muncii profesorilor de fizică, dînd acestora în același timp ajutorul necesar în îmbunătățirea predării acestui obiect de învățămînt.

DE PESTE HOTARE

PROBLEMA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI POLITEHNIC ÎN DISCUŢIA INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE DIN R. P. UNGARIA

Situaţia actuală precum şi perspectivele economico-sociale de viitor ale Republicii Populare Ungare reclamă tot mai multe cadre pregătite teoretic şi practic pentru participarea la procesul producţiei sociale. Acest fapt necesită introducerea învăţămîntului politehnic în toate tipurile de şcoli [1]. Realizarea acestei grele şi importante sarcini cere o minuţioasă pregătire prealabilă: clarificarea teoretică a problemei, introducerea noilor planuri de învăţămînt şi programe şcolare, elaborarea unor noi manuale etc.

Spre a veni în ajutorul şcolii şi al cadrelor didactice, cercetătorii în domeniul pedagogiei au organizat o serie de discuţii şi cercetări, referitoare la această problemă. Presa pedagogică oglindeşte şi ea pe larg preocupările în direcţia învăţămîntului politehnic.

În numărul din februarie 1956 al revistei „Köznevelés" („Educaţia publică") sub semnătura tovarăşei Aczél, a apărut un articol care prezintă cîteva din încercările şi realizările şcolii maghiare în domeniul politehnizării. Articolul arată că manualele elaborate în anul şcolar trecut, cuprind mai multe elemente de învăţămînt politehnic ca cele precedente; se face mai temeinic legătura obiectelor de învăţămînt cu bazele producţiei etc.

Autoarea consideră ca un pas înainte faptul că tot în anul şcolar 1955—1956 s-a introdus în clasele I—IV lucrul manual, în clasele VIII—X desenul tehnic, iar în secţia reală a liceului, lucrările practice la fizică, chimie şi biologie. Atît în şcolile medii cît şi în cele de cultură generală s-au organizat terenuri şcolare experimentale. În unele licee au luat fiinţă ateliere, s-au organizat multe cercuri pe obiecte, care se bucură de o mare popularitate în rîndul elevilor. Cercurile tehnice sînt angajate în munci productive, de deservire a şcolii sau populaţiei. S-au început şi vizitele la uzine.

Pentru orientarea şi îndrumarea cadrelor didactice au fost elaborate cîteva materiale, precum şi culegerea de articole traduse referitoare la practica şcolii sovietice. S-au făcut şi primii paşi în direcţia înarmării cadrelor didactice cu cunoştinţele teoretice şi practice necesare, în vederea introducerii elementelor de politehnizare; unele cadre au fost pregătite special în domeniul învăţămîntului politehnic, organizîndu-se în

[1] Sistemul de învăţămînt din R.P.U. diferă de al nostru. El cuprinde trei tipuri de şcoli: şcoala de cultură generală (általános iskola) cu 8 clase, şcoala medie şi liceul — cu secţia umanitară şi reală.

anul trecut pentru profesori un curs de electrotehnică şi construcţia maşinilor, iar unii profesori de chimie, fizică şi biologie au participat în timpul verii la o practică de două săptămîni în uzine şi gospodării colective. În practica multor profesori se pot semnala încercări interesante de introducere parţială a învăţămîntului politehnic.

Revista „Pedagogiai Szemle" (Revista pedagogică) din decembrie 1955, precum şi numerele din ianuarie 1956 ale revistei „Köznevelés", se ocupă pe larg de discuţiile referitoare la învăţămîntul politehnic ce au avut loc în Institutul de Ştiinţe Pedagogice din Budapesta.

Institutul şi-a fixat ca scop al acestor discuţii şi anchete, elucidarea a trei probleme esenţiale şi anume: 1. noţiunea de învăţămînt politehnic şi importanţa ei; 2. principiile sale de bază; 3. conţinutul acestui învăţămînt, — considerînd că înainte de a trece la munca practică este absolut necesară clarificarea teoretică a problemelor.

Dezbaterile au fost deschise de tov. Bóri István, care a susţinut două referate cu titlul: „Noţiuni de învăţămînt politehnic" şi „Principiile de bază ale învăţămîntului politehnic".

În primul referat, autorul subliniază necesitatea discuţiei pentru cadrele didactice ale şcolilor medii în a căror experienţă practică se ivesc adeseori confuzii destul de grave, referitoare la esenţa învăţămîntului politehnic, la legătura lui cu educaţia comunistă, cu formarea concepţiei despre lume şi societate etc. În unele cazuri profesorii consideră învăţămîntul politehnic ca o variantă a „şcolii muncii" burgheze, înfiinţate pentru copiii clasei muncitoare, alţii îl confundă cu muncile de autodeservire sau de îngrijire a laboratoarelor etc.; iar unii exagerează antrenînd elevii la alcătuirea unor lucrări mecanice complicate. (Referindu-se în discuţii la aceste denaturări, tov. Aczél a subliniat faptul că nefiind lămuriţi în ceea ce priveşte învăţămîntul politehnic, unele cadre didactice merg pînă la a socoti că introducerea învăţămîntului politehnic în şcoală, ar jigni principiile învăţămîntului ştiinţific şi ar împiedica îmbogăţirea elevilor cu tezaurul culturii generale).

Autorul a definit apoi în felul următor noţiunea de învăţămînt politehnic: „învăţămîntul politehnic reprezintă o latură specifică a pedagogiei socialiste, creată în vederea atingerii scopului economic şi social al orînduirii socialiste, avînd rolul să înarmeze cu toate cunoştinţele şi deprinderile de care are nevoie omul spre a putea participa la producţia modernă, atît conform necesităţilor acestei producţii cît şi din punct de vedere al înclinaţiilor sale personale" [1].

După aceasta, tov. Bóri s-a oprit asupra relaţiilor dintre învăţămîntul politehnic şi instrucţie. El a subliniat ideea că pedagogia burgheză nu s-a ocupat îndeajuns de legătura dintre instrucţie şi munca productivă. Avînd în vedere faptul că în societatea care construieşte socialismul contradicţia dintre munca intelectuală şi cea fizică dispare treptat, avînd în vedere de asemenea dezvoltarea masivă pe baza ştiinţei a producţiei şi a tehnicii — sîntem îndreptăţiţi să considerăm cunoştinţele primite în cadrul învăţămîntului politehnic, ca făcînd parte din cultura generală. Bineînţeles, aceasta nu înseamnă identificarea culturii generale cu cea politehnică, a instrucţiei cu învăţămîntul politehnic, deoarece o mare

[1] *Bóri István*, Pedagogiai Szemle, 1956, nr. 5—6, pag. 544.

parte a instrucției generale nu are nimic comun cu învățămîntul politehnic. Învățămîntul politehnic trebuie socotit ca o parte a instrucției, iar reprezentarea grafică a acestui raport ar fi includerea unui cerc mic (învățămînt politehnic) într-unul mai mare (cultura generală).

Referatul s-a ocupat și de relațiile dintre învățămîntul politehnic pe de o parte și pregătirea de specialitate, educația pentru muncă și pentru viața practică pe de altă parte — subliniind legătura cu acestea și arătînd totodată că aceste noțiuni sînt mai largi decît cea a învățămîntului politehnic. Aici, tov. Bóri a spus, că învățămîntul politehnic care urmărește legarea școlii de munca în producție, cere neapărat o încadrare a copiilor în munci productive, deși practic această chestiune se lovește de multe greutăți.

In cel de-al doilea referat, după unele aprecieri asupra „școlii muncii" burgheze, despre concepțiile lui Kerschensteiner, Dewey și alții (prin care s-au ilustrat deosebirile radicale dintre învățămîntul politehnic și școlile amintite) s-a trecut la considerațiuni asupra direcției în care vor trebui duse mai departe cercetările, arătîndu-se că elucidarea completă a noțiunii, importanței și conținutului învățămîntului politehnic va face posibilă elaborarea modului de realizare a acestuia.

Problema analizată cel mai minuțios a fost aceea a conținutului învățămîntului politehnic. In prima parte, tov. Bóri s-a referit la părerile lui Marx-Engels și Lenin cu privire la cunoștințele și deprinderile politehnice necesare tinerei generații, idei care servesc drept fundament în delimitarea conținutului oricărui învățămînt politehnic. Apoi, autorul a precizat că elementele, conținutul concret trebuie să fie determinate de etapa de dezvoltare și sarcinile de plan ale economiei naționale, de scopurile vieții economico-sociale. Comentînd mai departe, tov. Bóri a susținut că introducerea elementelor de politehnizare nu schimbă nicidecum caracterul de cultură generală al școlii și nu scade importanța educativă a științelor sociale. Cunoștințele și deprinderile politehnice se vor introduce în special prin obiecte de învățămînt ca: fizica, chimia, matematica, biologia, geografia și desenul.

Trecînd la analiza conținutului concret al învățămîntului politehnic, tov. Bóri a expus pe larg acele cunoștințe teoretice, pe care trebuie să le primească elevii în legătură cu ramurile principale ale producției: producerea și transformarea energiei, prelucrarea mecanică și chimică a materialelor și agricultura. Iată în linii mari schema cunoștințelor politehnice propuse de referent.

1. Studiul bogățiilor naturale ale patriei (cărbune, petrol, metale) și perspectivele dezvoltării producției sociale.

2. Studiul teoretic și practic al producerii și transformării energiei; principiile de folosire ale acesteia.

In cadrul acestor ramuri se prevăd următoarele cunoștințe și deprinderi:

a. Combustibilul natural și artificial (cărbune, petrol, lemn, gaz etc.). Energia apei. Caracteristicile și modul de producere a combustibilului artificial.

b. Cunoașterea legilor conservării energiei, a legilor fizice ale corpurilor lichide și gazoase; a termodinamicii, electricității, a legilor chimice, ca baze științifice ale producției de energie.

c. Principiile şi construcţia unei maşini electrice, hidraulice, termice (tip de turbină, maşină cu aburi, motor cu ardere internă, generator etc.). Folosirea lor.

d. Particularităţile şi importanţa energiei electrice. Teoria transformării şi transmisiunii curentului electric. Modul de folosire a curentului electric (încălzire, iluminare, telefon, sonerie, acumulator, telegraf, transformator).

e. Cunoaşterea detailată a unui aparat electric şi a unei maşini termice, studiul mînuirii lor, formarea deprinderilor elementare de montare a unei instalaţii electrice.

3. Principiile ştiinţifice ale prelucrării mecanice a diferitelor materiale naturale şi artificiale. Cunoaşterea construcţiei de maşini şi a prelucrării metalelor.

Pentru realizarea sarcinii de mai sus se vor avea în vedere următoarele:

a. Cunoaşterea materialelor de bază ale producţiei mecanice (metale, aliaje, materiale lemnoase, materiale de construcţii) şi a specificului lor.

b. Cunoaşterea bazelor ştiinţifice ale producţiei mecanice (mecanica, fizica corpurilor solide) şi chimice. Cunoaşterea schimbării survenite în starea de agregaţie.

c. Formele prelucrării mecanice, cunoaşterea principiilor de prelucrare fără tăiere (turnare, presare, laminare, forjare) şi prin tăiere (perforare, frezare, strunjire etc.). Cerinţele principale în vederea prelucrării prin tăiere (curăţenia, precizia, rapiditatea). Construcţia de maşini şi bazele înzestrării tehnice. Cunoaşterea ramurilor de bază ale producţiei de maşini.

d. Organizarea industriei producătoare de maşini. Automatizarea. Cunoaşterea unei uzine.

4. Noţiunile de bază ale industriei chimice. Cunoaşterea substanţelor naturale şi sintetice care stau la baza proceselor chimice.

Pentru aceasta este nevoie de:

a. Cunoaşterea ramurilor producţiei chimice şi a diferitelor ei caracteristici. Folosirea celor mai importante reacţii chimice; grăbirea reacţiilor şi utilizarea cît mai economică a materialelor respective.

b. Elementele industriei chimice grele. Principiile de fabricare a acidului clorhidric, a acidului sulfuric, a acidului acetic, a celor mai importante îngrăşăminte artificiale, ale metilalcoolului şi etilalcoolului sintetic. Cunoaşterea aparatelor tipice în industria chimică.

c. Bazele metalurgiei. Noţiunile de bază ale prelucrării fierului brut, oţelului, aluminiului. Principiile de construcţie, structura şi funcţionarea topitoarelor mari, a cuptoarelor Martin şi a băilor electrolitice folosite în producţia de aluminiu.

d. Principiile de prelucrare ale materialelor combustibile; noţiunile de bază ale transformării cărbunelui în gaz, ale folosirii gazului de ars, ale cocsificării cărbunelui, distilarea petrolului şi prelucrarea chimică a lemnului.

e. Cunoaşterea amănunţită a unor substanţe produse pe cale chimică.

f. Cunoaşterea legilor de bază ale fizicii şi chimiei.

g. Deprinderile de a mînui substanțe, vase, de a face experiențe chimice elementare și a recunoaște substanțele cele mai răspîndite.

5. Cunoștințe de bază din domeniul agriculturii, noțiunile de bază ale culturii plantelor, ale creșterii animalelor, cunoașterea principiilor de bază ale dezvoltării agricole în R.P.U.

a. Elemente de morfologia, anatomia și fiziologia plantelor și animalelor și folosirea lor în agricultură. Învățătura miciurinistă ca bază a științelor agrotehnice.

b. Condițiile de dezvoltare a plantelor (lumină, căldură, umezeală, aer, hrană). Noțiunile fundamentale despre sol, formele și uneltele necesare prelucrării solului. Îngrășămintele artificiale, naturale, asolamentul. Cunoașterea semințelor, iarovizarea, felurile semănării și ale plantării. Modul de a îngriji culturile agricole, selecția și creșterea lor. Apărarea contra celor mai obișnuite boli ale plantelor, animalelor și insectelor păgubitoare.

c. Condițiile creșterii și dezvoltării animalelor. Îngrijirea lor. Cunoașterea nutrețului. Îngrijirea animalelor tinere. Prăsirea animalelor de rasă. Cunoașterea bolilor caracteristice.

d. Bazele generale ale creșterii productivității animalelor și recoltei plantelor. Electrificarea și mecanizarea agriculturii. Principiile de funcționare și structura celor mai importante mașini agricole.

e. Însușirea muncilor de bază în domeniul agriculturii (cunoștințe de grădinărit, de prelucrarea pămîntului, pregătirea semințelor, semănatul, răsăditul, stropirea etc.). Îngrijirea pomilor fructiferi (altoire, stropire etc.).

Participarea la îngrijirea animalelor.

6. Deprinderile de a folosi uneltele elementare (ciocan, clește, foarfece, pensete, fierăstrău). Cunoașterea celor mai obișnuite munci în lemn și metale (sudare, tăiere cu fierăstrăul etc.). Cunoașterea teoretică a celor mai simple mecanisme de transmitere a energiei (scripete, macara, pană, pîrghie, roată dințată, roată cu curea etc.) și a unor mașini unelte mai importante (polizor, raboteză, strung, perforator, freză etc.).

7. Formarea deprinderilor celor mai importante și mai frecvente în munca productivă (măsurarea, desenul, calculele, aprecierea suprafeței și a volumului).

Studierea teoretică și practică a organizării producției, problemele fundamentale ale transformării și dezvoltării producției, ale industrializării socialiste.

În discuțiile și articolele publicate după referatul tov. Bóri István, deși în mare parte s-au acceptat părerile referentului, s-au ridicat totuși și unele obiecțiuni care au pus probleme noi, privite din alt punct de vedere. Așa, tov. Aczél, în numerele din ianuarie și februarie 1956 ale revistei „Köznevelés" pornind de la ideea că ramurile cele mai importante ale producției sînt cele care: 1. deservesc alte sectoare; 2. produc alimente; 3. asigură legătura dintre toate ramurile industriei naționale — susține că învățămîntul politehnic ar trebui să se ocupe de următoarele ramuri: 1. producerea și transmiterea energiei; 2. industria materialelor de construcție; 3. industria mașinilor; 4. industria chimică; 5. agricul-

tura şi 6. transportul. În această accepţiune la conţinutul învăţămîntului politehnic expus de tov. Bóri, se adaugă problemele industriei materialelor de construcţie şi cele privind mijloacele de transport.

A fost criticat de unii tovarăşi şi sistemul cunoştinţelor şi al deprinderilor pe care le prevede conţinutul învăţămîntului politehnic, expus de tov. Bóri. Tov. Gordos, de exemplu, a afirmat că în sistemul elaborat de referent se dizolvă unitatea ştiinţifică şi că este mai just să se menţină ordinea cunoscută anterior, adică să se urmărească înarmarea elevilor cu cunoştinţe şi deprinderi de energetică, tehnică, tehnologie, organizarea producţiei din domeniul celor patru ramuri principale ale producţiei (producţia de energie, prelucrarea mecanică şi chimică a materialelor şi agricultura).

Unii participanţi la discuţie (tov. Agoston, Ligheti, Sóos) şi-au exprimat părerea că ar fi mai just să se pornească în problema studiată nu de la elucidarea teoretică, ci de la practică. Tov. Gordos a spus, în această ordine de idei, că noţiunea de învăţămînt politehnic, trebuie studiată mai întîi din punct de vedere practic, trebuie elaborat un punct de vedere unitar, în întreaga ţară, care să se reflecte în planurile de învăţămînt şi în programele şcolare pentru a se putea trece urgent la introducerea învăţămîntului politehnic, urmînd ca apoi să se verifice justeţea lui.

S-au purtat discuţii şi în legătură cu delimitarea dintre învăţămîntul de cultură generală şi învăţămîntul politehnic. Unii tovarăşi ca de exemplu tov. Jóboru, au susţinut părerea (răspîndită în Uniunea Sovietică) după care învăţămîntul politehnic şi învăţămîntul de cultură generală au laturi comune, dar că învăţămîntul politehnic nu se confundă total cu învăţămîntul de cultură generală, el avînd şi aspectele sale specifice. Reprezentarea grafică a acestei relaţii ar fi nu două cercuri din care unul îl subordonează pe celălalt, ci două cercuri care se întretaie.

În discuţiile purtate pînă acum nu s-a pus deocamdată problema mijloacelor de realizare a învăţămîntului politehnic şi nici nu s-au analizat încercările şi realizările concrete ale unor cadre didactice în această direcţie. Într-un singur articol, tov. Aczél, abordează această problemă. Autoarea arată că învăţămîntul politehnic se poate realiza pe trei căi: 1. prin obiectele de învăţămînt; 2. prin materii speciale (studiul maşinilor şi tehnologia metalelor); 3. antrenarea elevilor în munca productivă.

Problema muncii productive a elevilor a fost lăsată în umbră atît în referat cît şi în discuţii. Tov. Aczél deşi ridică problema subliniază totuşi că aceasta este o chestiune discutabilă deocamdată şi îşi exprimă îndoiala dacă ea poate fi realizată în cadrul lecţiilor, al cercurilor pe obiecte, sau prin munca în uzine.

Din cele expuse mai sus, reiese că în stadiul actual, discuţia se poartă mai mult în jurul problemelor teoretice, deşi practica şcolii maghiare este bogată în experienţe interesante şi valoroase făcute în direcţia aceasta.

RELI MIHALEVICI
I.I.P.C.D. — Cluj

CONSULTAȚIE

ÎN SPRIJINUL CADRELOR DIDACTICE CARE VOR SĂ PARTICIPE LA PRIMA SESIUNE A „LECTURILOR PEDAGOGICE" LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÎNĂ

Învățămîntul nostru elementar și mediu se mîndrește cu multe cadre care posedă o serioasă cultură generală și de specialitate, datorită căreia munca lor instructiv-educativă cu elevii este exemplară.

Din păcate, de cele mai multe ori, experiența fruntașilor din învățămînt rămîne necunoscută celorlalți profesori din țară, popularizarea lor limitîndu-se la cercul restrîns al școlii sau, în cazuri mai fericite, al unui raion. Din cauza aceasta nu se poate face generalizarea celor mai bune metode și procedee, perfecționarea muncii în învățămînt păstrînd un ritm care nu-i permite să țină pas cu nevoile tot mai accentuate ale învățămîntului nostru.

E timpul ca aceste cadre să înceapă a-și observa munca în vederea împărtășirii experienței lor și acelora care, din diferite motive, posedă mai puțin măiestria predării limbii și literaturii romîne.

Rezultatul va fi fără îndoială o creștere în muncă a tuturor cadrelor la specialitatea noastră.

Deși posedă toate calitățile unui profesor cu experiență, deși nu le lipsește dorința de a contribui la ridicarea nivelului învățămîntului nostru, totuși, unii profesori, solicitați să se angajeze cu o „lectură pedagogică" de specialitate, refuză, spunînd că nu știu cum s-o închege. Alții care s-au înscris, nu știu cum să înceapă sau procedează fără un plan ordonat care să le economisească timpul și să apere lucrarea de lacune grave.

Consultația de față se adresează tuturor acestora.

Prima etapă în alcătuirea unei lecturi pedagogice este *alegerea chibzuită a temei* pe care profesorul vrea s-o trateze.

Intrucît o lectură pedagogică nu este o compilație din diferite tratate teoretice, tema pe care și-o alege profesorul trebuie să fie în funcție de propria lui experiență, concretizînd metodele și procedeele care i-au dat rezultatele cele mai bune în munca sa.

Să zicem că am ales pentru lectura noastră pedagogică tema: *„Importanța studiului literaturii în dezvoltarea sentimentului patriotic al elevilor noștri"*.

Un profesor care și-a ales o astfel de temă a fost determinat de schimbarea pe care a observat-o în atitudinea elevilor săi pe măsură ce au înaintat în studiul literaturii. Uneori, profesorul-autor a avut ocazia să constate chiar și anumite acțiuni eroice ale unora dintre elevii săi, i-a simțit vibrînd în fața peisajului patriei, în fața frumuseții limbii noastre, în fața eroismului popular, în fața unei realizări actuale a poporului muncitor.

Scopul pe care îl urmărește cel ce dezvoltă tema aceasta, trebuie să fie clar pentru el:

— Să arate că orele de literatură pe care le facem cu elevii nu sînt numai executarea formală a unei părți din programul nostru ci sînt un mijloc de a modela sufletele copiilor.

— Știind aceasta, în planurile sale și în predarea lecției de literatură să se vadă că a fost totdeauna prezentă preocuparea de a insufla elevilor dragostea pentru patrie.

— Profesorul își dă seama că a urmări formarea unui sentiment puternic cum este cel de dragoste față de patrie în predarea lecțiilor de literatură, înseamnă să urmărești, de fapt, realizarea unora dintre însușirile fundamentale ale omului nou, constructor al socialismului.

— Autorul lecturii pedagogice a înțeles că un tineret cu dragoste de patrie va fi un tineret îndrăgostit de munca creatoare, entuziast și cu spirit de sacrificiu, cu respect pentru munca semenilor săi alături de care se străduiește să realizeze cît mai curînd obiectivul comun — o patrie socialistă.

Din experiența sa, întîmplătoare la început, premeditată apoi, a observat cum crește dragostea elevilor pentru cultură în general, pentru limba și literatura patriei în special, a observat cum crește nivelul intelectual și cum se perfecționează pînă la un oarecare grad de exprimare artistică, felul în care scriu și vorbesc aceștia. Trebuie transmisă tuturor cadrelor convingerea că un tineret care cunoaște bine și înțelege de pe poziția criticii științifice literatura patriei sale, care se folosește de limba celor mai bune creații literare în vorbirea zilnică și în tot ceea ce scrie, este un tineret cu dragoste de patrie.

După ce și-a ales tema și s-a fixat asupra scopului pe care-l urmărește, profesorul trebuie să se gîndească la volumul de experiență didactică la care se va referi lucrarea sa. Unii, vor alege cele mai semnificative date din cariera lor întreagă (pentru a ilustra concepția care a stat la baza predării literaturii într-o anumită clasă). Alții, se vor putea referi la experiența unui singur an, privind toate clasele la care au predat. Alții, de asemenea, pot avea în vedere evoluția sentimentului patriotic la o singură serie de elevi, de-a lungul întregii perioade de școlaritate în care au fost studiați. Alegerea trebuie să fie în funcție de bogăția observațiilor reale pe care le-au făcut personal, și nu de „posibilitățile" pe care le are literatura de a dezvolta sentimentul patriotic al elevilor, căci atunci ar cădea într-o teoretizare neconvingătoare, care se abate de la scopul unei lecturi pedagogice. Împărtășirea experienței didactice și pedagogice înaintate este singurul rost al acestor lecturi.

Înainte de a se apuca efectiv de lucru, profesorul își va preciza dacă lucrarea sa urmărește să înfățișeze un singur mod de a proceda la lecțiile de literatură și rezultatele obținute în legătură cu tema propusă, sau va urmări mai multe sau chiar toate procedeele pe care le-a folosit în cariera sa.

Această primă parte a activității în vederea alcătuirii unei lecturi pedagogice cu tema de mai sus, se reduce, după cum se vede, la o adîncă meditație, la o trecere în revistă a tuturor succeselor obținute de profesor în cariera sa și o conștientă legare a cauzei de efect — a procedeului de rezultatul său. În acest fel, pe baza unor date anterioare, el se lămurește cu sine însuși, își vede profilul viitoarei lucrări.

Etapa următoare a muncii o constituie confruntarea experienței sale cu experiența altor profesori, prin documentarea asupra temei alese. Profesorul trebuie să se întrebe în această etapă *ce* și *cine* a mai scris despre tema ce și-a ales-o el, întrucît este de acord cu părerile acestora sau prin ce se deosebește de ele.

Materialul ce trebuie consultat este în primul rînd operele de ideologie care tratează despre literatură ca factor de educație patriotică, lucrările de pedagogie generală, metodicile și lucrările de specialitate care îi vor asigura fundamentarea teoretică a experienței sale la catedră, atît în conținutul de idei, cît și în procedeele metodologice folosite.

Uneori, profesorul, în virtutea tactului și a rutinii pedagogice, procedează just fără a cunoaște teoriile în legătură cu metoda sa de lucru. Alteori, din aceeași necunoaștere a principiilor pedagogice și didactice, el bîjbîie multă vreme, reușind abia mai tîrziu să se descurce din succesiunea eșecurilor și izbînzilor sale, care este calea cea mai bună. Cînd alcătuiește însă o lectură pedagogică, el trebuie să înlăture caracterul empiric, practicist din opera sa și să-i imprime certitudinile pe care i le dă știința pozitivă.

După ce s-a documentat în mod temeinic în legătură cu tema sa, profesorul își trece procedeele folosite în predarea literaturii, prin proba principiilor științifice ale ideologiei materialist-didactice ale pedagogiei generale și ale metodicei de specialitate. Din această probă, păstrează pentru lucrarea propusă, numai acele metode și procedee care orientează just pe elevi asupra fenomenului literar, care satisfac principiile pedagogice aplicate la obiectul nostru și care aduc ceva nou, folositor ridicării tuturor cadrelor care predau limba și literatura română.

Numai în felul acesta va reuși autorul lucrării să evite greșelile de interpretare a propriei sale experiențe, să înțeleagă importanța reală a unui procedeu folosit, să evidențieze aspectele care au scăpat celorlalți observatori ai aceleiași probleme și să aibă o parte de originalitate în lucrarea sa.

Documentarea serioasă permite profesorului respectiv să contribuie cu ceva nou, propriu experienței sale, fără să repete ceea ce au spus în nenumărate rînduri și alții. Fiecare profesor de limba și literatura română se deosebește de toți ceilalți

tovarăși de specialitate prin cantitatea, orientarea și calitatea cunoștințelor pe care și le-a apropiat, dar mai ales prin însușiri personale care-l slujesc sau îl împiedică în profesia sa.

Pe de altă parte individualitatea profesorului se armonizează sau se izbește de un număr mai mare sau mai mic de individualități ale elevilor, de care trebuie să țină seama pentru ca lecția sa să nu rămînă o simplă formalitate didactică.

Munca de documentare trebuie să se desfășoare planificat. Se înțelege că planul nu este rigid și că de-a lungul cercetării el poate fi modificat prin simplificare sau îmbogățire.

Pentru studiul ajutător redactării acestei teme, indicăm următoarea bibliografie:

* * * „Unitatea și frăția de nezdruncinat a poporului romîn cu toate naționalitățile din R.P.R.", Ed. de Stat pentru literatură politică, 1955.

* * * „Solidaritatea internațională a proletariatului, chezășie a victoriei în lupta pentru pace, democrație și socialism", Edit. P.M.R., 1952.

Gh. Gheorghiu-Dej: „Cuvîntare rostită la Congresul învățătorilor din R.P.R.", Edit. P.M.R., 1952.

M. I. Kalinin: „Despre educația comunistă", Edit. P.M.R., 1949.

N. K. Krupskaia: „Opere pedagogice alese" (Educarea tineretului în spirit internaționalist), E.S.D.P., 1952.

I. A. Kairov: „Pedagogia", Cap. XI. Educarea în spiritul patriotismului sovietic.

L. V. Dubrovnina: „Literatura pentru copii în lumina sarcinilor educației comuniste în școlile sovietice". Analele rom.-sov., seria Pedagogie-Psihologie, nr. 1/1953.

Min. Învățămîntului: „Metodica predării literaturii romîne" („Patriotismul, omul nou, lupta pentru pace", pag. 293).

M. Rozenthal și *Pludin:* „Mic dicționar filozofic", E.P.L.P., 1955.

* * * „Patriotismul socialist și internaționalismul proletar", E.P.L.P., 1955.

* * * „Despre patriotismul sovietic" (culegere de articole), (traducere din limba rusă de Mihnea Gheorghiu și Vladimir Bloch). Edit. Cartea Rusă, 1951.

N. I. Boldirev: „Educația copiilor în spiritul moralei comuniste", E.S.D.P., 1954.

Duhovnîi: „Studii de pedagogie", E.S.D.P., 1953.

Clara Chiosa: „Din experiența educării patriotismului socialist la elevii claselor V—VII", Rev. de ped. nr. 3, iulie—sept., 1954.

Aici, credem că ar fi folositoare pentru unii profesori explicarea modului în care se cercetează sistematic materialul bibliografic. Se înțelege că munca cu un material bibliografic nu este ceva nou pentru nimeni. Toți am alcătuit lucrări bazate pe o bibliografie dată sau întocmită de noi. Ceea ce diferă însă de la unul la altul, este modul de a ne folosi de materialul indicat. Cei mai mulți fac rezumate sau subliniază ideile care-i interesează din materialul conspectat. În cazul acesta, la redactarea lucrării, trebuie să răsfoiască opera sau caietul de nenumărate ori, spre a se sprijini în propria lor lucrare, pe argumente furnizate de bibliografie.

Procedeul este anevoios și deseori nu reușim să înlănțuim logic ideile noastre, din pricină că — potrivit altui scop — autorii materialului bibliografic le-au așezat într-o ordine neconvenabilă pentru lucrarea noastră.

Cel mai bun sistem de studiu al materialului documentar este întocmirea de fișe. Avantajul pe care îl are lucrul cu fișele este deosebit de mare, căci oricînd ar interveni în planul lucrării noastre o modificare, putem să ordonăm altfel fișele fără nici o greutate, economisind astfel timpul. Un fișier general al bibliografiei necesare în vederea redactării temei pe care ne-am propus-o, se completează cu un fișier al problemelor pe care le prezintă tema și materialul studiat.

Am putea apoi face o primă împărțire a fișelor în fișe privitoare la cl. V, fișe pentru cl. VI și fișe pentru cl. VII pe care le vom introduce în plicuri cu această indicație.

Să zicem că ne-am propus să urmărim dezvoltarea patriotismului prin orele de lectură literară la elevii cl. V—VII.

Un plic separat va conține fișele bibliografiei recomandate completată cu ceea ce profesorul personal, prin investigații și lectură poate adăuga la aceasta. Pe plic putem scrie „Bibliografie generală".

Fișele din acest plic vor conține numele autorului, titlul lucrării, editura, ediția, paginile care se referă la tema de tratat (eventual cota ei, dacă lucrarea respectivă poate fi găsită într-o bibliotecă sistematică). Fișele din celelalte plicuri vor fi grupate

pe probleme, pe care le urmărim în fiecare dintre clasele respective. Așa bunăoară, influența eroismului poporului în lupta lui pentru dreptate și libertate, asupra sentimentului patriotic al elevilor, dragostea pentru natura patriei, pentru limba și literatura noastră, pentru construirea socialismului în patria noastră etc. pot constitui probleme pentru care, din materialul conspectat și din experiența proprie, trebuie să scoatem fișe separate.

Fișele de acest fel conțin denumirea problemei, citatul sau ideia exprimată prin cuvinte proprii, autorul, titlul lucrării, editura, ediția, pagina din care am extras-o.

Cînd este vorba de experiența personală, vom preciza școala, clasa la care am predat, titlul lecției, procedeul folosit, scopul urmărit, rezultatul obținut. Răspunsurile excepționale în legătură cu tema aleasă pentru lectura pedagogică, pot fi consemnate ad literam, indicînd și numele elevului care le-a dat.

Alte fișe pot conține situațiile concrete din care am scos concluzii asupra patriotismului elevilor.

Dăm modelul de fișă pentru bibliografia generală:

M. I. P. *Metodica predării literaturii romîne în cl. V—XI.*
— Mijloacele esențiale de influență educativă a literaturii, pag. 37—40.
— Educația patriotică, pag. 40—42, Ed. Cartea Rusă 1950.

Dăm alt model de fișă pe probleme și anume fișă pentru problema „Dragostea pentru natura patriei".

Natura patriei

Vara — G. Coșbuc. *Manual cl. VII, pag. 211. Editura de stat didactică și pedagogică, 1955.*

Dragostea pentru natura patriei în acest pastel este exprimată de G. Coșbuc prin compararea Ceahlăului cu un „uriaș cu fruntea-n soare de pază țării noastre pus".

Cerul senin, cîntecele păsărelelor, bogăția lanurilor, veselia tineretului muncitor, toate îl fac pe poet atît de fericit, încît îi vine să plîngă. Fericirea se împletește cu lacrimi la gîndul că pămîntul patriei este plămădit cu trupurile generațiilor care au murit înaintea lui. Poetul încheie cu ideea că nici mormîntul nu-l înspăimîntă, din moment ce moartea este reintegrarea în sînul naturii.

Observații. Cum s-au manifestat elevii în urma lecturii și analizei poeziei?

— Unul a propus să facem o excursie pe Ceahlău, ca să vadă „sălbateca splendoare" care l-a inspirat pe Coșbuc.

— Altul a propus să se înscrie toată clasa la societatea sportivă „Progresul", spre a cunoaște munții noștri.

— Un altul a mărturisit că abia acum înțelege de ce maestrului M. Sadoveanu i s-a spus „Ceahlăul literaturii noastre".

— Lecția următoare, toți știau poezia pe dinafară și mai citiseră și alte poezii de ale lui G. Coșbuc.

— M-am gîndit că peisajele identificabile din operele literare ar trebui să fie fotografiate și reproduse pe planșe mari, care să servească drept material didactic la predare. Cu această ocazie copiii ar simți mai deplin puterea de redare a măiestriei artistice.

Procedeele folosite au fost:
— Lectura artistică a poeziei.
— Interpretarea ei: elementele descrierii, sentimentele poetului și ale cititorului.
— Identificarea imaginilor artistice și explicarea lor.
— Comparație cu alte pasteluri de Coșbuc, Alecsandri.
— Scurtă convorbire despre munții Moldovei (în introducere la lecție).

Din modelul celor 2 fișe se vede că pentru bibliografia generală avem nevoie de cartonașe sau hîrtii de formă mică, iar pentru fișele pe teme, sferturi de coală sau cartonașe mari pe care se poate scrie și pe verso.

Din aceeași lucrare putem scoate fișe pentru una sau mai multe din problemele temei. Din poezia „Vara" de G. Coșbuc, putem face fișă și pentru problema

— dragostea pentru literatura noastră — întemeind-o pe măiestria artistică a poetului.

Altă fișă va fi pusă în plicul cu problema dragostei pentru limba noastră, pe care o justificăm prin posibilitățile ei de a exprima cele mai delicate nuanțe: un nor ca o haină călătoare... n-avea aripi să mai zboare... Muzicalitatea limbii.

Altă fișă poate fi scoasă din aceeași operă în legătură cu dragostea față de melodiile noastre naționale: muncind, flăcăi și fete cîntă doina în cor... (dragostea față de muncă).

Pe măsură ce documentarea înaintează și observațiile profesorului în legătură cu procedeele folosite se adună, încep să se profileze și punctele planului.

După parcurgerea întregii bibliografii și consultarea caietelor de planuri în care mulți profesori își fac observații scrise cu privire la rezultatul fiecărei lecții, vine munca de alcătuire a unui plan sistematic după care se redactează ulterior lucrarea. Planul unei lucrări reflectă poziția autorului lecturii față de problema tratată și afinitatea pe care o are față de un anumit procedeu pedagogic. O lectură pedagogică este și rămîne o muncă științifică dar în același timp și o muncă de creație în domeniul metodologiei. În plus, o lectură pedagogică pentru literatură poate fi și o creație artistică prin felul în care este exprimată.

La tema pe care am sugerat-o, se poate lucra după următorul plan:

I. *Introducere:* motivarea alegerii acestei teme.

II. *Tratare.*

1. Aspecte ale sentimentului de dragoste față de patrie: a) dragostea pentru trecutul de luptă al poporului nostru; b) dragostea pentru natura patriei; c) dragostea pentru creația artistică — populară și cultă — a poporului nostru; d) prețuirea muncii și jertfei celor ce au creat atîtea valori materiale și culturale; e) construirea socialismului — manifestare a unui patriotism luminat; f) punerea în aplicare azi și în viitor, a sentimentului patriotic.

2. Mijloace folosite:

a) lectura artistică a operelor; b) analiza aprofundată a operelor cu un conținut patriotic; c) spectacole care să imprime și prin elemente vizuale, concrete, sentimentul măreției trecutului nostru (Apus de soare — Delavrancea, Vlaicu Vodă — Al. Davilla, Răzvan și Vidra etc.); d) excursii; e) vizite la muzee și expoziții; f) recomandarea lecturilor în care eroii sînt copii sau oameni maturi care se jertfesc pentru patrie sau muncesc cu elan pentru înflorirea ei (Tînăra gardă, Strada mezinului etc.).

3. Rezultate obținute.

a) O accentuată dragoste pentru literatura noastră: clasa VII-a și-a alcătuit o bibliotecă frumoasă din care nu lipsește nici un clasic.

b) Vitrina și harta literară.

c) Album literar cu portretele și operele scriitorilor noștri.

d) Album cu vederi din țara noastră.

e) Inlăturarea în proporție de 98% a greșelilor de ortografie.

f) Exprimarea corectă, uneori cu nuanțe artistice a majorității elevilor.

g) S-a alcătuit un album cu desene, inspirate din operele literare cu conținut patriotic, din lupta pentru construirea socialismului în țara noastră.

h) Cîțiva elevi au încercat să-și exprime în versuri sentimentele inspirate de lecturile respective.

(Se citează versurile cele mai bune).

4. Principiile pedagogice și didactice satisfăcute prin aceste procedee:

a) Principiul intuitiv a fost realizat prin scheme, tablouri, hărți, vitrine, albume, vizite în muzee, expoziții, excursii literare.

b) Principiul participării active și conștiente a școlarilor, s-a făcut prin analiza operelor și confruntarea lor cu realitatea istorică (legătura cu istoria și geografia patriei, legătura cu contemporaneitatea prin operele care înfățișează realizările poporului muncitor în construirea socialismului).

5. Greșeli care trebuie evitate.

Un plan ca cel pe care l-am schițat, nu este obligatoriu pentru nici un profesor, chiar dacă el însuși și l-a schițat la început. În decursul cercetărilor, el poate fi îmbunătățit prin excluderea unor puncte sau prin adăugarea altora.

Realizarea planului se face în etape determinate pe de o parte de voința de muncă și de timpul liber al profesorului, pe de altă parte de anumite condiții externe. De exemplu nu putem planifica o excursie pe Ceahlău cu elevii, decît primăvara sau vara, avînd în vedere vîrsta și rezistența lor fizică. Această excursie

trebuie să fie făcută în asociație cu cercul de geografie și cu profesorul de această specialitate, pentru ca profitul să fie dublu: cunoașterea științifică a munților noștri și contemplarea frumuseții lor în mod direct, apoi compararea realității cu oglindirea ei în operele de artă literară.

In felul acesta, impresiile puternice pe care le vor trăi elevii nu se vor șterge niciodată.

In tot timpul, în care profesorul de limba și literatura romînă pregătește lectura sa pedagogică, poate cere consultații de la metodistul de specialitate al raionului său, de la cabinetul pedagogic regional, de la catedra de specialitate a Institutului de perfecționare interregional de care depinde.

In etapa culegerii materialului care ar corespunde cu etapa „invențiunii" din alcătuirea oricărei lucrări, pe lîngă conspectul materialului bibliografic, ca într-o experiență de laborator, profesorul își consemnează, oră de oră, observațiile concrete care-i pot folosi la închegarea lucrării sale.

Materialul faptic devine cu atît mai interesant și mai concludent, cu cît procedeele pe care le folosește sînt mai variate spre a se potrivi cu specificul fiecărei lecții. Nu se poate preda în același fel o operă în versuri și una în proză, o operă cu conținut liric și una cu conținut epic sau dramatic. Nu folosim aceeași metodă într-o clasă de copii mdiocri și slabi și într-o clasă de copii vioi și înaintați din punct de vedere al cunoștințelor generale. Metodele sînt diferite într-o clasă disciplinată și cu gust pentru literatură și într-o clasă care consideră încă orele de literatură ca o distracție, fără utilitate în viață; într-o clasă de copii care și-a manifestat prin atitudini reale, dragostea de patrie și într-o clasă fără orizont, cu copii ale căror sentimente sînt încă în stare embrionară fie din cauza vîrstei sau a condițiilor în care au trăit pînă atunci.

Alegerea metodelor celor mai potrivite cu împrejurările în care ne desfășurăm munca, este chezășia izbînzii noastre atît la catedră cît și în elaborarea unei lecturi pedagogice. Dar capacitatea de a alege bine procedeele și metodele este în funcție de orientarea pe care o are profesorul în problemele ideologice, în cele de pedagogie sau metodologie generală.

Caracterul științific al lucrării trebuie să izvorască atît din fundamentarea științifică a planului și metodei materialist-didactice de cercetare, cît și din autenticitatea și exactitatea datelor culese. Se înțelege că această experimentare conștientă a metodelor și procedeelor celor mai bune în vederea dezvoltării sentimentului patriotic al elevilor prin orele de literatură, nu trebuie să tulbure regimul normal al școlii. (De ex.: nu putem programa excursia literară în zile de curs).

In pregătirea lecturii pedagogice profesorul nu observă numai efectul pe care îl au procedeele sale în orele de literatură, asupra elevilor săi. El se observă și pe sine, atît ca membru al colectivului clasei, asupra căruia se exercită puterea de influențare a operei analizate, cît și conducător al acestei munci. In ce măsură a reușit să determine prin mijloacele sale, nașterea și creșterea elanului patriotic la elevii săi? Propriile lui stări sufletești au fost în concordanță cu ceea ce aștepta sau căuta să le insufle elevilor, sau a fost un rol frumos, dar prost jucat, care n-a reușit să încălzească pe spectatori deși replicele erau pline de poezie? Ce greșeli a făcut? Cum ar fi putut să-și îmbunătățească munca?

Și pentru că nu există lecție care să nu poată fi perfecționată, profesorul repetă la aceeași clasă la altă lecție, sau la altă clasă cu aceeași lecție, procedeele bune pe care le-a mai aplicat și adaugă pe cele care crede că l-ar fi ajutat mai mult în realizarea scopului lecției.

Pentru ca materialul faptic să aibă calitatea exactității de care am vorbit mai înainte, consemnarea trebuie făcută chiar în ziua predării. Poate că în unele condiții locale, profesorul care-și experimentează metodele, se poate folosi de o înregistrare pe bandă de magnetofon care ar permite ulterior să reia de mai multe ori lecția spre a-i analiza părțile pozitive și deficiențele.

Metoda observației în clasă și în afară de școală — pe care profesorul o folosește spre a vedea în ce măsură comportarea elevilor săi este influențată de operele literare cu conținut patriotic — poate fi însoțită de metoda convorbirilor. In discuții cu directorul și diriginții claselor, cu profesorii de celelalte specialități, profesorul află constatările acestora privitoare la atitudinile copiilor atunci cînd se ivește ocazia să-și manifeste dragostea de patrie. Părinții și chiar elevii înșiși, atrași în convorbiri despre acest subiect, pot furniza date folositoare dezvoltării temei alese.

Lucrările scrise în cadrul orelor sau în afară de școală, constituie un material care dă indicații prețioase privind gradul de dezvoltare al sentmentului patriotic la elevi.

Pe măsură ce profesorul a trecut la observarea și experimentarea pedagogică a unui procedeu și s-a convins prin rezultatele obținute, de importanța lui în insuflarea patriotismului la elevi, el poate trage concluzii parțiale pe care și le consemnează în caietul său „de bord" cum i-am putea zice. Aceste concluzii parțiale îi vor servi la concluziile finale și la generalizarea cu caracter științific pedagogic și metodologic, menită să îmbunătățească munca celorlalte cadre cărora se adresează această lectură pedagogică. Munca de generalizare este foarte grea și cercetătorul, captivat rînd pe rînd de datele concrete ale fiecărui fapt, trebuie să știe să se ridice deasupra lor, să vadă ce anume poate deveni metodă comună tuturor profesorilor de literatură romînă, cînd urmăresc prin lecțiile lor dezvoltarea patriotismului elevilor.

Faptele întîmplătoare sînt lăsate deoparte, scoțîndu-se în evidență numai acelea care în condiții diferite, au dat rezultate asemănătoare.

Elaborarea unei lecturi pedagogice nu însemnează în ultima analiză descrierea sistem „jurnal" a faptelor desfășurate într-o etapă școlară. Profesorul poate avea un asemenea jurnal, dar datele consemnate în el, trebuie supuse judecății ulterioare, clasificîndu-se metodele și procedeele folosite după rezultatele obținute, în baza unei analize comparative pe care el însuși și-o aplică. În felul acesta el poate stabili creșterea în propria sa muncă explicîndu-și această ridicare a nivelului său de profesor și educator prin folosirea întîmplătoare, apoi conștientă, a unor anumite metode.

Pînă aici, profesorul care s-a angajat cu o lectură pedagogică, a adunat material teoretic și faptic, l-a cernut și l-a judecat și a ajuns la anumite concluzii pe care vrea să le împărtășească celorlalți profesori de aceeași specialitate. Cu aceasta se ivește încă o greutate de învins: să transpui gîndirea ta într-o formă care să nu ți-o deformeze. Nu sînt rare cazurile cînd sentimentele, ideile și convingerile cuiva sînt înțelese greșit de ceilalți, datorită chiar autorului lucrării. Expunerea lor trebuie să întrunească toate calitățile de claritate și simplitate.

Fiindcă această consultație se adresează profesorilor de limba romînă, pe lîngă calitățile de mai sus ale unei expuneri, este neîndoios că lecturile pedagogice de limba romînă vor trebui să aibă și calitățile unor opere artistice.

Amintesc „Poemul pedagogic" și „Steaguri pe turnuri" în care marale pedagog sovietic Makarenko a împărtășit, de fapt, procedeele și metodele pedagogice folosite în cariera sa. În acest fel se poate sugera cadrelor de limba și literatura romînă, deplina libertate de a-și alege forma de prezentare a lucrărilor lor în cadrul unei viitoare sesiuni de „lecturi pedagogice".

Seriozitatea în cercetarea problemei, ineditul concluziilor la care a ajuns, autenticitatea faptelor consemnate, precum și forma simplă și clară în care trebuie să fie expuse, constituie condițiile generale, de fond, ale oricărei lucrări; dincolo de acestea, autorului îi rămîne libertatea de a da o formă originală și artistică acestor idei.

Cu cît vom avea mai multe lecturi pedagogice reușite care să comunice rezultatele experienței pozitive a cadrelor noastre fruntașe, cu atît nivelul învățămîntului nostru în general și al predării limbii și literaturii romîne în special, va crește într-un ritm mai accelerat, iar prin aceasta, educarea unui tineret de tip nou, va înregistra succese prin adîncirea fenomenului și generalizarea lui.

Catedra de limba și literatura romînă de la I.I.P.C.D.-București.

D I S C U Ț I I

ROLUL COLECTIVULUI DE COPII IN ASIGURAREA UNITĂȚII ÎNTRE CONȘTIINȚA MORALĂ ȘI CONDUITĂ [1]

CAROL NAGY,
asistent Univ. „I. Bolyai"-Cluj

Poporul nostru condus de partid cere ca școala să pregătească tînăra generație, nu numai din punct de vedere profesional, sau intelectual; școala noastră trebuie să formeze și o atitudine justă față de muncă, să cultive la elevi patriotismul socialist, ura față de dușmanul extern al patirei, simțul de răspundere, cinstea etc. — deci, are ca scop educarea elevilor în spiritul moralei comuniste. În educația morală a tineretului nostru observăm o serie întreagă de lipsuri. Acest lucru se manifestă atît în slaba disciplină a unor elevi, cît și în faptul, că cei mai mulți dintre ei manifestă un dezinteres categoric față de munca fizică nevoind, după terminarea școlii, să se încadreze în producție, preferînd să tindă spre profesii intelectuale.

Unii sînt de părere, că dificultățile acestea se datoresc faptului că profesorii și educatorii nu depun o muncă susținută pentru formarea concepțiilor morale, nu explică suficient de limpede cum trebuie să se comporte un tînăr cetățean al Republicii Populare Romîne. In consecință, elevii nu știu cum trebuie să se comporte. Fără doar și poate, că și în această privință există lipsuri. Noi considerăm însă că dificultățile cele mai grave au cu totul alt caracter. Aceste dificultăți își au sursa în faptul că o latură importantă a educației morale a fost neglijată.

Pentru a dovedi acest lucru am organizat cercetarea următoarei probleme: *cum se prezintă la elevi relația între cuvinte și faptele lor, între conștiința și conduita lor.* Deci scopul cercetării noastre a fost să vedem în ce măsură sînt formate noțiunile morale la copii și cum se manifestă aceste noțiuni în conduita lor. Am urmărit, cu alte cuvinte, să vedem ce relații există între conștiința copiilor și conduita lor în viața de toate zilele.

Cercetările le-am efectuat timp de un an și jumătate, fiind ajutat și de un grup de studenți din cercul științific al studenților de la secția de pedagogie a Univ. Bolyai. Au fost observați un număr de 20 de elevi avînd vîrsta de 11—13 ani. Copiii au fost aleși în așa fel ca între ei să fie atît elevi foarte buni la învățătură, cît și din cei buni sau slabi. In alegerea subiecților am ținut seama și de faptul ca cei studiați să fie de diferite categorii sociale și din familii cu o stare materială diferită.

Cercetarea a început prin observarea elevilor, în viața școlară. Observarea s-a făcut pe baza unui chestionar alcătuit în prealabil în acest scop.

Pe baza datelor astfel dobîndite s-a făcut caracterizarea conduitei lor.

In faza a doua a cercetării, copiii au fost supuși unei *experiențe de laborator,* în care s-a urmărit stabilirea posibilității de diferențiere și generalizare a caracterului pozitiv sau negativ al unor forme de conduită semnalizate la cei 26 de excitanți verbali aplicați. Copiii trebuiau să reacționeze pozitiv la apariția excitantului verbal care semnaliza o conduită pozitivă, și negativ la excitanți verbali care semnalizau o conduită negativă, nejustă.

Elevii au fost așezați într-o cameră, singuri în fața unei mese, pe care erau două manivele, una pentru fiecare mînă. Experimentatorul se afla în camera de alături, de unde, printr-un megafon putea să converseze cu ei.

Experimentatorul pronunța de exemplu următoarea frază: „Elevul nu și-a pregătit lecțiile" — semnalînd, așadar, un fapt negativ. Elevul era instruit să apese ma-

[1] Comunicare făcută în cadrul sesiunii științifice a Institutului de științe pedagogice (19—22 ianuarie 1956).

nivela stîngă în caz că aude ceva care e rău; în caz contrar să apese pe cea din dreapta. Manivelele fiind legate printr-un sistem pneumatic şi electric cu anumite ace, acestea înregistrau atît mişcarea lor, cît şi intensitatea şi timpul de care avea nvoie elevul ca să judece şi să reacţioneze.

Datele experimentale ne-au arătat că 95% din răspunsurile date la excitanţi au fost juste, s-au declanşat după un timp de latenţă relativ scurt, fiind precise şi hotărîte.

Din capacitatea destul de dezvoltată a copiilor de a diferenţia şi de a generaliza caracterul negativ şi pozitiv al formelor de conduită semnalizate de excitanţi aplicaţi — am dedus că noţiunile lor morale erau deja formate; copiii ştiau, ce e bine şi ce e rău. Fiecare răspuns a fost apoi confruntat cu caracterizarea comportării copilului respectiv. Din această comparaţie a reieşit că atitudinea copiilor contrazice răspunsurile primite într-un procentaj de 65%, adică atitudinea reală a copiilor respectivi nu corespunde noţiunilor de atitudine justă.

După controlul experimental am trecut la controlul prin *metoda conversaţiei*. Prin această metodă am constatat nu numai existenţa noţiunilor referitoare la atitudinea justă, dar chiar şi existenţa argumentelor în favoarea acestor păreri. Pe baza datelor obţinute în acest fel s-a dovedit că noţiunile cercetate (ca de pildă ordonat — dezordonat, mincinos — sincer, stăruitor — neglijent etc.), există fără îndoială. La fel s-a dovedit că ei pot aprecia ce e just şi ce nu. Argumentarea părerilor expuse era însă săracă, copiii nedispunînd de suficiente motivaţii cu care să dovedească justeţea părerilor lor. Interesant e faptul că argumentele erau puţine chiar şi la acei copii care manifestau o atitudine justă din toate punctele de vedere. Ei nu puteau explica destul de bine de ce trebuie să se comporte aşa cum se comportă, lipsindu-le argumentele prin care să poată dovedi, de ce este sau nu este justă părerea lor.

Toate acestea dovedesc că noţiunile morale şi conştiinţa morală bazată exclusiv pe aceste noţiuni, nu determină întotdeauna activitatea, conduita copiilor. Copiii, deşi ştiu cum ar trebui să se comporte, se comportă totuşi contrar părerilor lor uneori, alteori acţionează just fără a şti de ce procedează astfel.

Datele arătate mai sus dovedesc că în procesul de învăţămînt, copiii îşi însuşesc acele noţiuni morale care sînt mai importante şi că îşi pot forma o părere pe baza căreia să poată judeca just calitatea comportărilor proprii.

In felul acesta deficienţele în caracterul şi în comportarea elevilor rezultă nu din aceea că nu şi-au însuşit din punct de vedere teoretic noţiunile de bază ale moralei, ci pentru că purtarea lor nu e totdeauna în concordanţă cu aceste noţiuni.

Se pune în mod necesar întrebarea: cum e posibil că părerile elevilor referitoare la comportare, însuşîte în mod verbal, nu determină comportarea de fapt, concretă?

In primul rînd constatăm că nu se poate confunda conştiinţa morală individuală cu noţiunile însuşite pe baza experienţei sociale. Conştiinţa e mult mai largă.

Ceea ce copilul îşi însuşeşte practic din cele văzute în jurul său sau din propria sa activitate, constituie pentru el o experienţă personală, care stă alături de experienţa socială însuşită pe cale verbală.

Experienţa aceasta mai devreme sau mai tîrziu trece în sistemul al doilea de semnalizare, transformîndu-se în noţiuni şi în judecăţi.

In felul acesta conştiinţa omului se îmbogăţeşte prin două izvoare: pe de o parte din relatările altora, pe de altă parte din experienţa personală. In cazul cînd experienţa personală ajunge în contradicţie cu cele însuşite din relatările altora se formează aşa-numita „morală dublă".

Deci, unul din factorii importanţi care determină conduita nejustă trebuie căutat chiar în specificul conştiinţei morale. Aceasta însă rezultă nu din lipsa explicaţiilor primite, ci din orientarea negativă a experienţei personale.

Chiar dacă presupunem a fi justă conştiinţa morală a copilului, am comite, credem, o greşeală dacă am afirma că numai convingerile morale, conştiinţa morală, singură, poate să determine o activitate, o atitudine justă.

Cum ştim, activitatea şi deci conduita nu poate să existe independent de actele voluntare şi de sistemul stereotipelor dinamice ale activităţii respective.

Scopul şi motivarea bazată pe noţiunile care oglindesc experienţa socială sînt doar o latură a voinţei; lupta motivelor, mai bine-zis rezultatul acestei lupte, adică hotărîrea depinde în anumite privinţe de experienţa personală, de acele necesităţi ale omului care, după cum bine se ştie, sînt influenţate de această expe-

rienţă. Hotărîrea depinde aşadar de experienţa personală însuşită în viaţa practică.

Pentru ca hotărîrea astfel luată să se poată transforma în faptă, este necesar ca sistemele de legături condiţionate, care unesc cele două sisteme de semnalizare să fie cît mai bogate şi solide, ca centrii semnalizărilor verbale să fie cît mai bine legaţi cu sistemele mecanismelor activităţii voluntare. Noţiunea morală numai atunci poate să fie semnalizatorul unei atitudini, cînd ea se leagă de experienţa executărilor anterioare.

Existenţa şi gradul de tărie a acestor legături depinde deci de experienţa executărilor anterioare, şi nu se poate forma verbal, ci numai în procesul activităţii practice.

Executarea o dată începută preîntîmpină greutăţi care trebuie înfrînte. Individul pentru a fi capabil să înfrîngă aceste greutăţi, trebuie să posede deprinderile şi obişnuinţele executării adică stereotipele dinamice corespunzătoare.

Experienţa practică de executare, joacă, aşadar, un rol mare în formarea de stereotipe dinamice, adică în activitatea şi atitudinea (bazată pe voinţă) a individului.

Activitatea şi atitudinea omului depinde de existenţa şi de calitatea stereotipelor dinamice automatizate pînă la gradul obişnuinţelor, ele putînd determina comportarea şi fără eforturi voluntare. Aceasta, deoarece obişnuinţa de a acţiona astfel a devenit o necesitate care determină conduita fără eforturi prea mari din partea individului. (De pildă: obişnuinţa de a lucra nesistematic).

Obişnuinţele acestea se formează numai prin repetarea frecventă a executărilor voluntare, ceea ce înseamnă că atît *obişnuinţa* cît şi *deprinderea* de a înfrînge greutăţile se formează numai în activitate şi prin activitate.

Recapitulăm acum concluziile noastre expuse mai sus:

1. Conştiinţa morală a copilului poate să fie corectă numai în cazul cînd noţiunile pe care se bazează, atît cele însuşite în mod verbal, cît şi cele însuşite din experienţa personală, sînt juste şi concordă între ele, deci nu se contrazic.

2. Conştiinţa morală poate să determine atitudinea numai atunci, cînd individul dispune de obişnuinţele comportării juste, voinţa lui fiind îndeajuns de dezvoltată.

3. Pentru a asigura succesul complet în educaţie, trebuie să fie organizată în primul rînd activitatea. Viaţa practică a elevilor trebuie condusă în aşa fel, încît să putem asigura următoarele:

a) formarea obişnuinţei unei activităţi şi a unei juste conduite care să influenţeze favorabil noţiunile morale;

b) crearea şi înrădăcinarea legăturilor condiţionate dintre semnalele verbale şi executarea diferitelor forme de conduită corespunzătoare;

c) însuşirea acestor deprinderi care se manifestă în capacitatea de a înfrînge greutăţile;

d) formarea obişnuinţei atitudinii juste.

In legătură cu aceasta, Makarenko, examinînd munca şcolilor sovietice, în anii 1920 — spunea: „După adînca noastră convingere, educaţia verbală larg adoptată la noi, adică nesfîrşitele peroraţii despre diferite lucruri bune, fără să fie însoţite de o gimnastică a comportării, este sabotajul cel mai criminal. O conştiinţă care nu este construită pe experienţă, pe fapte, este în primul rînd anemică, iar în al doilea rînd, singuratică, nefiind în stare să făurească nici un fel de practică, ceea ce este cel mai periculos lucru pentru societatea noastră“ [1].

Dacă aruncăm o privire asupra calităţii muncii noastre educative, trebuie să constatăm cu părere de rău, că aceste cuvinte critice ale lui Makarenko, i se potrivesc întocmai.

Munca educativă practicată în şcolile cunoscute de noi este limitată aproape în întregime la formarea în mod verbal a noţiunilor morale (şi nici măcar aceasta nu se face în mod consecvent şi planificat).

Organizarea activităţii copiilor în afară de lecţii, este neglijată. Organizaţia de pionieri şi U.T.M. care în şcoli ar putea face mult mai mult în direcţia organizării activităţii practice în timpul liber al copiilor — se ocupă de fapt prea puţin de educaţie propriu-zisă. In aceste organizaţii predomină încă munca verbală.

Starea aceasta de lucruri este determinată, după părerea noastră, de două cauze: una subiectivă şi alta obiectivă. Cauza subiectivă este concepţia greşită că pentru formarea caracterului sînt suficiente explicaţiile morale, cunoştinţele morale transmise în cadrul lecţiilor, citirea cărţilor etc. — neglijîndu-se astfel orga-

[1] *A. S. Makarenko:* Opere pedagogice alese, ed. 1951, volumul III, pag. 181.

nizarea timpului liber şi umplerea acestuia cu activitate practică, justă. Cauza obiectivă este mai greu de înlăturat. Educaţia şcolară mai mult sau mai puţin organizată, se rezumă în cea mai mare parte la activitatea copiilor în cadrul orelor de curs. Restul timpului şi-l petrece în afara şcolii, pe stradă, în familie.

Familia cu stilul ei de viaţă relativ continuu (stil prin care înţelegem felul relaţiilor dintre părinţi, atitudinea părinţilor faţă de muncă, faţă de copii, în sfîrşit calitatea activităţii şi a regimului familiar) are o influenţă determinantă în organizarea activităţii, în formarea conduitei şi prin aceasta, în formarea voinţei şi obişnuinţelor copilului. La început condiţile familiare determină atitudinea copiilor ca nişte condiţii existente prealabil, şi în care copilul trebuie să se încadreze oarecum în mod obligatoriu. După un timp însă, atitudinea determinată de condiţiile familiare devine obişnuită — creează, mai precis spus — obişnuinţa.

Stilul de viaţă al familiilor, din cauza că morala veche mai dăinuie, e adeseori necorespunzător. Copiii, în felul acesta sînt supuşi unor puternice influenţe negative. In orice caz acest stil de viaţă fiind diferit de la o familie la alta, diferă în consecinţă şi felul educaţiei pe care o oferă. Se nasc astfel în mod necesar contradicţii între noţiunile morale însuşite pe cale verbală în şcoală şi între acelea care au fost însuşite prin experienţe proprii în cadrul familiei, nemaivorbind despre contradicţiile între noţiunile referitoare la conduită şi între obişnuinţele de conduită.

Pentru a vedea în ce direcţie influenţează familia şi condiţiile familiare pe copii, în cursul cercetării sus-amintite, am organizat vizitarea familiilor, asigurînd cunoaşterea condiţiilor familiare a acelor copii care au fost examinaţi experimental, în şcoală.

In legătură cu situaţia familiară am cules date de la diriginţi, de la instructorii de pionieri, de la copiii înşişi; după aceea am întreprins observarea directă a acestor familii, angajînd convorbiri direct cu părinţii. Datele obţinute pe aceste multiple căi, au fost apoi confruntate, asigurîndu-se astfel controlul lor multilateral.

Din informaţiile culese a reieşit că la 60—65 la sută dintre familiile cercetate nu există un regim stabil de viaţă; scularea de dimineaţă, regimul de hrană, culcarea fiind dezorganizate. La fel, am constatat că în aceste familii sînt lipsuri şi în ceea ce priveşte curăţenia etc. Copiii, în cea mai mare parte a zilei, sînt complet necontrolaţi, nefiind atraşi în munca gospodărească. Pregătirea lecţiilor sau nu e supravegheată deloc, sau e supravegheată extrem de rar. La jumătate din familiile vizitate ambii părinţi lucrează (în diferite schimburi), copiii rămînînd toată ziua singuri sau cu bunicii.

Am mai constatat că majoritatea familiilor, ignorînd importanţa obişnuinţelor morale, se mulţumesc a forma la copii doar obişnuinţe şi deprinderi igienice. Aceşti părinţi nu ştiu ce au de făcut, nu ştiu cum s-ar putea forma obişnuinţele comportării şi voinţa copiilor. Se observă în general o foarte slabă pregătire pedagogică la cei mai mulţi părinţi deşi, ei participă în mod obişnuit la şedinţele cu părinţii, ţinute în cadrul şcolii. Din păcate la aceste şedinţe se comunică mai mult generalităţi despre educaţie, lipsite de suficiente exemplificări concrete.

Confruntînd datele referitoare la condiţiile familiare cu datele obţinute prin observarea copilului şi experimentarea etc., am constatat următoarele:

1. Ruptura, contradicţia între părerile copiilor şi între comportarea lor se observă tocmai la acei copii a căror situaţie familiară e nestabilă, neorganizată.

2. Copiii la care am observat concordanţă între conduita şi convingerile lor, provin din acele familii în care există un regim zilnic fix (format spontan sau intenţionat), unde copiii sînt atraşi în munca gospodărească a familiei, unde există un control permanent şi, în fine, unde părinţii înşişi au o comportare exemplară.

3. Intre starea materială şi între comportarea copiilor nu am constatat o legătură directă; condiţii familiare — negative din punct de vedere al organizării (deci simptome de educaţie negativă) am găsit şi la familiile cu stare materială bună şi la cele cu situaţie mai slabă. La familii cu condiţii materiale bune s-a observat mai ales o tendinţă de a elibera pe copii de orice muncă fizică, fapt care nu favorizează formarea voinţei; la celelalte familii, dificultăţi s-au observat mai ales în ceea ce priveşte organizarea regimului.

4. Un rol hotărîtor are faptul dacă elevul este sau nu supravegheat de cineva.

5. Am observat o pregătire pedagogică scăzută, atît la familii cu condiții dezorganizate, cît și la familii cu condiții mai organizate, deși aici cultura pedagogică era ceva mai avansată.

Aceste constatări nu sînt noi, dar dovedesc și din alt punct de vedere ceea ce constată aproape zilnic pedagogii practicieni.

Știm cu toții că interesul dezvoltării economiei socialiste, deci și interesul economic al familiei — cere încadrarea în producție a femeilor. In felul acesta, în majoritatea familiilor muncitorești, lucrează ambii părinți. Ca rezultat al acestui fapt, numărul copiilor care trebuie să se mulțumească doar cu educația primită de la bunici este din ce în ce mai mare: crește în același timp și numărul acelora care rămîn toată ziua singuri, fără supraveghere, rătăcind pe străzi.

Toate acestea ne arată că, în afara școlii, copilul este expus influențelor mediului spontan și necontrolabil al străzii, lucru care din punct de vedere al dezvoltării lui e în general nefavorabil.

Practica școlară, împreună cu datele cercetării noastre ne arată că majoritatea repetenților și a așa-numiților „copii răi" sînt din aceia care hoinăresc toată ziua pe străzi.

Regimul nostru de democrație populară a rezolvat într-o mare măsură prin crearea rețelei grădinițelor, căminelor de zi și a creșelor, problema îngrijirii și supravegherii copiilor de vîrstă preșcolară. Se impune din ce în ce mai imperios, necesitatea de a se organiza și activitatea celorlalți copii în afara orelor de clasă.

Școala, chiar și în actualele condiții de funcționare, are posibilități mari în această direcție. Ea trebuie să se folosească de activitatea organizațiilor de pionieri și U.T.M. din școli, cercurilor tehnice, a cluburilor și bibliotecilor școlare. Trebuie să constatăm însă că deocamdată aceste posibilități nu sînt folosite îndestulător. Activitatea elevilor în afara orelor este un domeniu și o problemă neglijată pînă acum de organele de învățămînt și de cercetătorii în domeniul pedagogiei. Munca în multe unități de pionieri este plictisitoare, are un caracter teoretic, neatractiv. Cercurile școlare se adună rar, avînd aceleași lipsuri ca și munca de pionieri. Deseori copiii rămîn mai bucuros acasă decît să activeze în aceste condiții. Se pune deci problema îmbunătățirii radicale a activității în afara orelor. Cred că în acest scop ar trebui convocată o conferință pe țară, unde să fie dezbătută această problemă. E timpul să înțelegem, că atîta timp cît copiii își însușesc experiența socială numai sub forma de cunoștințe, sub forma de păreri despre comportare, însușirea experienței personale făcîndu-se în condiții neorganizate, succesul educației morale nu poate fi asigurat.

Rezolvarea mulțumitoare a problemei acesteia cere mari schimbări în organizarea activității și a preocupărilor elevilor în școli. După părerea noastră trebuie să se creeze ceea ce noi am numi „școala zilei întregi". Tipul acesta de școală ar sta din punctul de vedere al cuprinderii activității, între școala obișnuită și între școala-internat. După terminarea orelor, elevii ar trece (sub controlul cadrelor didactice) la executarea temelor pentru acasă și pregătirea lecțiilor. In afară de meditație, în programul zilei ar putea fi incluse 1—2 ore de muncă fizică, activitate culturală, în cercuri, în organizații politice etc. Ar urma ca elevii să meargă acasă abia seara între orele 7—8, cînd ar fi sosiți și părinții de la muncă.

Școlile de acest tip, după părerea noastră, ar rezolva problema părinților care sînt în producție și ar asigura îngrijirea copiilor, educarea și supravegherea lor în timpul zilei.

Din punct de vedere educativ școala de acest tip ar deschide largi posibilități. Influența ei ar deveni preponderentă față de alte influențe. Organizînd activitatea practică a copiilor, mediul lor înconjurător, s-ar da posibilități ca însușirea experienței personale să fie un proces organizat și nu unul spontan. Ar deveni posibilă formarea în mod organizat, a deprinderilor și a obișnuințelor pozitive ale comportării.

Toate acestea pot să pară ca un fel de utopie. Această „utopie" a fost transformată în realitate în unele școli din U.R.S.S. unde, sub numele de „școala zilei prelungite" (cum putem afla din presa sovietică) s-au făcut serioase progrese, în această direcție.

Asemenea încercări au existat și în țara noastră. Deși crearea acestor școli ne apare la început ca un lucru greu, credem totuși că nu e imposibil de realizat. Noi am stat de vorbă cu mulți părinți și am aflat că ei ar fi de acord să sprijine această idee, chiar dacă ar trebui să facă anumite sacrificii materiale. In marile centre muncitorești, pe lîngă marile uzine, s-ar putea primi ajutor material și de

la aceste colective muncitoreşti, care ar avea tot interesul să sprijine o astfel de iniţiativă.

Deci, pînă cînd statul va putea să aloce fondurile necesare, s-ar putea face multe, folosindu-se doar resursele locale. Ar trebui începută cel puţin, în stadiul prezent, o experimentare în această direcţie, ca atunci, cînd condiţiile vor permite organizarea în masă a „şcolilor zilei întregi", să putem trece efectiv la fapte.

In concluzie, organizarea activităţii copiilor de către şcoală este necesară pentru a se putea crea posibilităţile concrete pentru formarea obişnuinţelor de comportare şi pentru dezvoltarea voinţei copiilor. Fără o asemenea organizare a experienţei personale, copiii rămîn la cheremul condiţiilor spontane, care, de cele mai multe ori, acţionează negativ şi chiar dăunător. Pe lîngă aceasta, trebuie să fie intensificată propaganda pedagogică între părinţi.

Lărgirea organizării timpului liber a copiilor la şcoală pune însă multiple probleme pedagogice. Crearea şcolii sus-amintite oferă doar cadrul necesar acestei educaţii.

Pentru ca viaţa în şcoală (regimul de fiecare zi, activitatea) să nu fie forţate, apăsătoare, să nu devină un regim de sub care copilul să dorească a scăpa, trebuie neapărat ca el însuşi să ia parte, sub conducerea profesorilor, la organizarea, la crearea acestei vieţi. El trebuie să ajungă răspunzător pentru ceea ce se petrece în viaţa şcolii, trebuie să privească viaţa şi activitatea şcolară cu ochi de gospodar. Acest lucru va fi posibil numai atunci cînd copiii înşişi vor fi cointeresaţi direct în bunul mers al vieţii lor.

Toate acestea se pot realiza numai în colectivul de copii bine organizat, deoarece numai acesta poate dezvolta sentimentul cinstei, sau cel de mîndrie al şcolii, numai acesta poate apăra această mîndrie.

Să vedem de ce şi cum asigură colectivul, condiţiile arătate mai sus. Dar înainte, credem că e util să arătăm ce înţelegem sub noţiunea de „colectiv"?

Colectivul este o organizaţie care uneşte pe membrii săi în activitatea comună în interesul atingerii scopurilor colective şi a realizării perspectivelor comune. Colectivul a cărei activitate este organizată în comun, este un organism în care există subordonarea funcţiilor prin sistemul de conducere, un organism în care fiecare elev, prin activitatea sa, să ia parte activă în munca şi lupta pentru socialism.

La această definiţie am ajuns, bazîndu-ne pe caracteristica colectivului descris de Makarenko în diferitele sale opere. Din lipsă de spaţiu nu putem face aici o analiză completă a definiţiei; credem însă, că din cele spuse reiese limpede că viaţa colectivului de copii, activitatea şi scopurile lui, sînt asemănătoare cu cele ale societăţii socialiste. Astfel, dacă individul se încadrează în această viaţă şi activitate a colectivului atunci, vrînd nevrînd el se va exersa în comportarea justă, cerută de societate, deoarece interesul însuşi al colectivului îi va pretinde acest lucru.

Rămîne întrebarea: ce anume va asigura antrenarea copiilor într-o astfel de activitate, ce fapt va determina ca în activitatea lor, copiii, să ajungă să combată toate greşelile şi lipsurile tovarăşilor lor?

După cum am văzut, o trăsătură de bază a colectivului este scopul colectiv şi perspectiva comună.

Dintre scopurile cu capacitate de mobilizare, putem considera drept *scopuri colective*, doar pe acelea care pot fi atinse *numai* prin eforturi colective, care necesită colaborare, coordonarea muncii, ajutorare reciprocă. Scopul care poate fi atins şi individual nu e scop colectiv, el neputînd mobiliza la activitate colectivă.

Puterea de mobilizare a scopului colectiv, depinde de perspectivele pe care le deschide şi care vor fi transformate în realitate numai în cazul cînd, prin muncă, colectivul atinge scopul ales.

Care este relaţia între scop şi perspectivă? Scopul ne arată direcţia precisă spre care trebuie îndreptate eforturile din care decurg sarcinile; scopul răspunde deci la întrebarea „ce trebuie realizat?"

Perspectiva determină scopul, căci scopul decurge întotdeauna din perspectivă. Perspectiva ne indică ce fel de transformări, ce fel de îmbunătăţiri, ce fericire va aduce colectivului şi individului, atingerea scopului indicat. Perspectiva răspunde la întrebarea „cum şi în ce fel va fi viitorul dacă scopul va fi atins", — deci perspectiva ne va arăta „fericirea zilei de mîine". Foarte deseori, mai ales la începutul procesului de formare al colectivului, nu scopul, ci perspectiva este atrăgătoare. Pedagogii practicieni ne pot întreba dacă pot fi găsite asemenea perspec-

tive și scopuri în condițiile școlare? Se pot găsi, foarte multe scopuri și perspective, care să fie atrăgătoare și în același timp realizabile numai prin eforturi colective. Luăm un singur exemplu din viața Școlii nr. 27 din orașul Cikalov-U.R.S.S., fapt descris în culegerea de articole: „Iz opîta uciebno vospitatielnoi rabotî școlî", ediția Acad. Pedagogiceskih Nauk, Moskva, 1952.

Școala dispunea de o curte nefolosită și neglijată. A fost fixat ca scop în fața elevilor transformarea acesteia într-un parc sportiv, iar o parte din ea în teren școlar experimental. Pentru ca acest scop să fie susținut și de o perspectivă adecvată, ca el să devină atrăgător, s-au organizat concursuri pentru crearea celui mai bun proiect de organizare a parcului. Proiectele au fost analizate și discutate. În fața adunării școlare a fost discutat un referat „Cum și în ce fel va arăta parcul nostru?" Ca rezultat al acestor măsuri, copiii s-au entuziasmat, imaginînd clar ce bucurie va prilejui pentru ei în viitor acest parc sportiv și această grădină de experiențe.

Nu putem descrie aici toată acțiunea întreprinsă; cred, că din cele spuse reiese clar că o asemenea perspectivă și scop, nu putea să fie atins altfel decît prin muncă colectivă, prin ajutorare reciprocă. Se vede, așadar, că în viața școlii se pot găsi scopuri colective și perspective comune. Se pune însă întrebarea: cum se poate ca scopurile care cer numai o muncă individuală, ca de exemplu, învățătura, nu pot fi folosite pentru crearea colectivului de copii? Colectivul poate fi creat numai atunci cînd toată lumea lucrează pentru un scop pe care individul singur nu l-ar putea atinge. Numai în felul acesta va învăța toată lumea să subordoneze interesele individuale celor colective, numai în felul acesta vor fi nevoiți copiii să se ajute unul pe altul. Deci scopul pe care ei nu-l pot atinge altfel decît organizîndu-și împreună forțele constituie la început, singurul nucleu care unește pe copii. Fără asemenea scopuri nu se poate închega un colectiv sănătos. Mai tîrziu, prin osmoza acestei colectivități, se va forma simțul „cinstei, onoarei colectivului". Opinia publică va avea grijă să păzească această cinste. În perioada inițială se pot pune în fața colectivului și scopuri, care cer o activitate mai mult individuală, ca de exemplu: „să nu existe nici un repetent în clasă, în școală". Scopul va cîștiga putere de mobilizare, deoarece fiecare va simți că dacă rămîne repetent va compromite clasa, sau școala, va ofensa onoarea colectivului, mîndria lui. Dar, scopuri cu caracter colectiv nu pot să lipsească nici în această perioadă. La început, cînd vrem *să creăm* colectivul de copii, existența scopurilor care necesită colaborare este obligatorie, deoarece aceste scopuri au calitatea de a închega colectivul. O dată format acest colectiv, mai bine-zis din clipa în care s-a născut în sînul lui o opinie colectivă justă, putem fixa și unele scopuri, care cer o muncă mai mult individuală. Acestea vor întări *colectivul deja existent.* Căci munca individuală are importanță în dezvoltarea mai departe a colectivului *deja existent,* nu poate însă transforma masa simplă a copiilor în colectiv.

Individul ajunge astfel într-o situație nouă. Dacă el nu îndeplinește sarcinile, dacă are atitudine nejustă, nedisciplinată, necinstită etc. — frînează bunul mers al colectivului. Din cauza lui suferă simțitor toți ceilalți. Din contră, munca lui, succesele lui se vor repercuta asupra celorlalți, colectivul neputînd rămîne indiferent, față de activitatea fiecărui individ în parte.

Din cauză că trăsăturile morale ale omului se manifestă numai în activitate, colectivul trebuie să ia o atitudine față de această activitate. Trăsăturile morale ale individului în colectiv, încetează să fie o simplă chestiune personală. Ele vor influența direct viața colectivului valorificîndu-se astfel, devenind în ochii grupului, valori pozitive sau negative. În felul acesta orice conflict, fie între indivizi sau între exigențele muncii și atitudinea individului, se transformă imediat într-un conflict între individul respectiv și între colectivul solidarizat. Individul izolat, se știe, nu poate rezista mult timp în opoziție. Ajungînd în colectiv, el aduce cu sine toate trăsăturile morale care s-au format în viața sa de pînă atunci. Aduce în același timp și acele lipsuri eventuale, despre care am vorbit, lipsuri rezultate din opoziția dintre cuvinte și fapte. În colectiv, individul ajungînd în relații noi, trăsăturile vechi, negative, se pun în contradicție cu noile relații existente; se naște astfel o luptă mai mult sau mai puțin deschisă între aceste extreme. Această luptă are loc mai ales între colectiv și între acel individ, care prin atitudinea sa a ofensat interesele celorlalți. Lupta nu rămîne exterioară; ea determină și în psihicul individului un conflict între exigențele noi și obișnuințele vechi. Puterea colectivului fiind preponderentă, acesta va acționa repede, prompt, nedînd răgaz respectivului individ ca să se pregătească pentru apărare. O dată intrat în conflict el

va deveni obiectul acţiunilor de autoapărare ale colectivului. Rezistenţa lui nu poate să capete izvoare de întărire, el fiind scos din mediul obişnuit şi izolat de ceilalţi copii în timp ce este tras la răspundere. Rezultatul acestei lupte constă, în cele mai multe cazuri, într-un cîştig categoric al majorităţii. Individul este nevoit să se comporte şi să activeze, vrînd-nevrînd, aşa cum pretinde colectivitatea. Atitudinea morală ajunge astfel în concordanţă cu relaţiile noi, colective, fapt care promovează dezvoltarea individului şi care, cu timpul, va naşte în acesta o comportare nouă, sănătoasă, o convingere chiar a justeţei poziţiei sale. In felul acesta se lichidează contradicţia între cuvintele şi faptele lui, deoarece colectivul pretinde, asigură şi creează o activitate, o comportare justă.

Greşind, individul este judecat şi pedepsit de colectiv. Cei care au săvîrşit greşeli asemănătoare nefiind observaţi, sau nefiind intenţionat chemaţi deschis la răspundere (ca şi cei care au luat parte la judecarea faptului prezent) vor vedea şi vor învăţa cum trebuie să se comporte ca să nu greşească în cazuri similare.

Un exemplu interesant ne serveşte o întîmplare ce a avut loc în fostul liceu nr. 1 de băieţi cu limba de predare maghiară din Cluj. Intre clase s-a pornit un concurs pentru împodobirea sălilor. Clasa a IX-a a fost văruită şi împodobită frumos chiar de elevi. Elevul S. B. nu a luat parte la această muncă spunînd că lui îi e tot una dacă clasa este împodobită sau nu. Ziua următoare a murdărit peretele cu cerneală. Fiind tras la răspundere, a răspuns astfel: „Nu mi-e frică de nimeni şi dacă vreau am să lovesc şi cu bocancii în perete". A şi făcut-o. In clasă a izbucnit o adevărată revoltă. Puţin a lipsit ca elevul respectiv să nu fie bătut de proprii săi colegi. Responsabilul abia a reuşit să restabilească ordinea. Colectivul a hotărît în unanimitate să boicoteze pe S. B. Boicotul a ţinut 10 zile, după care S. B. exasperat, a cerut plîngînd ca să înceteze, pentru că el nu mai suportă, şi că nu va mai face asemenea lucruri niciodată.

Se vede din acest caz obişnuit, că întotdeauna cînd colectivul de elevi îşi apără propriile interese, întreprinde de fapt o acţiune de educaţie comunistă individuală.

Rolul colectivului constă în primul rînd, în faptul că asigură o activitate prin care formează experienţa personală a comportării juste, care, împreună cu cele învăţate la lecţii şi însuşite din literatură şi din explicaţii, formează complexul caracterului comunist. Makarenko avea dreptate cînd afirma că: „Singurul nostru drum sînt exerciţiile de purtare şi colectivul nostru este sala de gimnastică pentru asemenea exerciţii" [1].

In faţa şcolilor noastre stă sarcina grea de a forma colectivul şcolii şi a claselor. Asemenea încercări sînt deocamdată prea puţine. Una din cauzele pentru care această muncă merge încet este aceea că mulţi dintre pedagogi nu cunosc legile de dezvoltare ale colectivului de copii, nu văd adevărata importanţă a colectivului în educaţie.

In această lucrare nu am putut adînci toate problemele. Urmează să ne ocupăm mai amănunţit cu teoria educării colectivului şi a educării prin colectiv, într-o lucrare aparte. Autorul ar putea să primească un mare ajutor în această muncă dacă şi alţi pedagogi teoreticieni şi practicieni ar expune punctul lor de vedere în paginile revistei de pedagogie.

[1] *A. S. Makarenko:* Opere pedagogice alese, ed. III, 1951, vol. III, pag. 181.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

ÎNVAŢĂMÎNTUL POLITEHNIC ÎN ŞCOLILE DE CULTURĂ GENERALĂ DIN R.P. BULGARIA [1]

Congresul al VI-lea al P. C. bulgar a a arătat că în R. P. Bulgaria învăţămîntul a rămas în urmă faţă de ritmul rapid al construirii socialismului în celelalte domenii. Învăţămîntul în şcolile bulgare de cultură generală este în mare măsură teoretic şi formal, rupt de producţie şi de viaţă. Pentru înlăturarea acestei deficienţe şi pentru introducerea învăţămîntului politehnic în şcolile bulgare — în măsura posibilităţilor de astăzi — Ministerul Învăţămîntului şi Institutul de Ştiinţe Pedagogice al Academiei Bulgare au convocat o conferinţă a tuturor profesorilor, conferinţă la care s-a arătat că şcoala socialistă bulgară nu se poate dezvolta decît dacă porneşte pe drumul învăţămîntului politehnic. De aceea, introducerea învăţămîntului politehnic constituie o problemă vitală, o problemă de stat. Din referatele ce s-au expus la conferinţă şi din discuţiile ce au urmat s-a lămurit atît problema esenţei, conţinutului şi importanţei învăţămîntului politehnic, cît şi căile prin care acesta poate fi înfăptuit în condiţiile concrete din R. P. Bulgaria.

Conferinţa a fost deschisă de academicianul Todor Samodumov şi a durat trei zile (11, 12 şi 13 noiembrie 1954). Pe lîngă referatul de bază, ţinut de Ivan Pavlov şi intitulat „Învăţămîntul politehnic în şcolile de cultură generală", s-au ţinut încă cinci coreferate şi anume: „Învăţămîntul politehnic la fizică" (Olga Taseva), „la chimie" (V. Anghelova), „biologie" (V. Bozarov şi A. Zaharieva), „matematici" (P. Ivanov), „geografie" (M. Pecevski).

La discuţii au luat parte academicieni, profesori universitari, cercetători ai Institutelor ştiinţifice şi numeroşi profesori din învăţămîntul mediu din Sofia şi provincie, lucrările încheindu-se prin cuvîntul ministrului învăţămîntului.

Avîndu-se în vedere importanţa conferinţei şi necesitatea informării ample a cadrelor didactice asupra celor discutate, s-au publicat la finele anului 1955, într-un volum de 270 pagini intitulat „Învăţămîntul politehnic în şcolile de cultură generală", atît referatele — care cuprind 180 de pagini — cît şi expunerile celor ce au participat la discuţii.

Întrucît problema politehnizării învăţămîntului se pune cu o deosebită vigoare şi în ţara noastră, am găsit că este utilă prezentarea pe scurt — aşa cum reiese din volumul menţionat — a felului cum au înţeles tovarăşii bulgari să pornească la rezolvarea acestei probleme.

Referatul principal, *„Învăţămîntul politehnic în şcolile de cultură generală"*, a arătat că esenţa învăţămîntului politehnic a fost precizată de Marx, care spunea că învăţămîntul politehnic trebuie să facă cunoscute copilului sau tînărului principiile de bază ale tuturor proceselor de producţie şi să-i creeze, în acelaşi timp, deprinderea de a mînui cele mai simple instrumente în orice proces de producţie.

Arătînd necesitatea introducerii învăţămîntului politehnic şi importanţa lui, raportul a subliniat faptul că numai acest învăţămînt poate asigura dezvoltarea multilaterală a calităţilor fizice şi sufleteşti ale tînărului, făcîndu-l capabil ca, după terminarea şcolii de cultură generală, să-şi poată alege o profesiune în deplină cunoştinţă de cauză. Învăţămîntul politehnic va lega teoria de practică, va micşora tot mai mult deosebirile esenţiale dintre munca fizică şi cea intelectuală şi va da posibilitatea educării calităţilor omului socialist.

Trecînd la conţinutul învăţămîntului politehnic, raportul s-a referit la adnotările lui Lenin pe paginile tezelor din lucrarea Nadejdei K. Krupskaia, adnotări din care reiese că elevii trebuie să cunoască principiile de bază ale energeticii, ale industriei chimice şi mecanice, bazele agrobiologiei şi ale electrificării

[1] „Învăţămîntul politehnic în şcolile de cultură generală", Editura de stat, Sofia, 1955.

Uniunii Sovietice. În legătură cu electricitatea, elevii trebuie să cunoască producerea energiei electrice, construcția și munca dintr-o centrală electrică, aplicațiile electricității în industrie, agricultură și transporturi, mașinile electrice cele mai des folosite, transformatorii, transportul energiei electrice etc.

De asemenea, învățămîntul politehnic cere ca elevii să cunoască bazele științifice ale agriculturii, principiile științifice ale biologiei miciurinisfe, elementele esențiale ale întreținerii culturilor, ale creșterii animalelor, aplicațiile chimiei, ale electricității și ale mașinilor în agricultură — condiții esențiale pentru creșterea productivității muncii și pentru obținerea unor recolte bogate.

Elevii trebuie, apoi, să cunoască principiile de organizare a muncii, de planificare a producției și superioritatea sistemului economic socialist asupra celui capitalist.

În sfîrșit, pentru a da elevilor o adevărată pregătire politehnică, nu e deajuns ca ei să cunoască principiile de bază ale tuturor proceselor de producție, ci trebuie să-și formeze acele deprinderi ce sînt comune acestor procese și să poată utiliza instrumentele simple de producție. Aceasta înseamnă că ei trebuie să se poată servi de aparatele de măsură cele mai cunoscute, de mașinile electrice simple, să execute lucrările elementare de electrotehnică și radiotehnică, să poată îngriji o cultură oarecare, să știe cum să crească animalele, cum să lucreze pămîntul, cum să pregătească semințele pentru semănat, să învețe să prelucreze lemnul și metalele etc.

În R. P. Bulgaria în perioada aceasta de trecere de la capitalism la socialism încă nu se poate pune problema introducerii unui învățămînt politehnic obligatoriu, deoarece aceasta se leagă de introducerea obligativității învățămîntului mediu. Pe de altă parte, în momentul de față în școlile medii din R. P. Bulgaria nu se poate înfăptui un învățămînt politehnic în măsura și în ritmul atins în U.R.S.S, deoarece aceasta cere o bază materială cu mult mai mare și cadre didactice cu o pregătire corespunzătoare. „Introducerea învățămîntului politehnic obligatoriu în școlile medii de cultură generală e legată de trecerea de la socialism la comunism, de înlăturarea deosebirilor esențiale dintre munca fizică și cea intelectuală și de ridicarea nivelului tehnic și cultural al muncitorilor și țăranilor pînă la nivelul personalului tehnic agronomic și inginerese", se spune în referat. Totuși, școala de cultură generală e o școală socialistă și ea trebuie să se dezvolte pe calea învățămîntului politehnic. Învățămîntul politehnic va fi realizat și în Bulgaria în viitor — și nu într-un viitor îndepărtat, cum afirmă greșit unii muncitori din domeniul învățămîntului —, deoarece dezvoltarea economică a țării se face într-un ritm foarte rapid și tocmai de aceea e nevoie de cadre cu o pregătire politehnică. Deocamdată, cu toate marile realizări de după 9 Septembrie 1944, învățămîntul rămîne în urmă.

Elevii, în general, cunosc foarte bine legile diferitelor științe, pot repeta o sumă de reguli și definiții, dar nu le pot aplica în practică. În aceasta constă caracterul teoretic, formal, al învățămîntului bulgar.

Problema care trebuie rezolvată este aceea a modului prin care se poate înfăptui învățămîntul politehnic în condițiile concrete și cu posibilitățile materiale existente azi în R. P. Bulgaria, în așa fel încît elevii să-și poată însuși în realitate atît principiile proceselor de producție, cît și cunoștințele și deprinderile necesare. Aceasta se poate înfăptui numai printr-o însușire adîncă a științelor — mai ales a matematicii, a fizicii, chimiei, biologiei, geografiei — și prin legarea acestor științe de producție. Încă din 1951, o hotărîre a P. C. Bulgar afirma: „Orice încercare de a rupe politehnizarea școlii de însușirea sistematică și trainică a științelor — în special a fizicii, chimiei și matematicii, a căror predare trebuie să fie făcută pe baza unor programe analitice, unor planuri de învățămînt și după un orar bine stabilit — reprezintă cea mai grosolană încălcare a ideii învățămîntului politehnic". Necesitatea introducerii organice a procesului de producție la cursurile de fizică, chimie, biologie, matematică ș. a. reiese din principiul marxist-leninist al unității dintre teorie și practică. Aceasta înseamnă că, pentru trecerea treptată la învățămîntul politehnic în școlile de cultură generală, se impune revizuirea programelor și a planurilor de învățămînt. În U.R.S.S., pentru atingerea scopurilor învățămîntului politehnic, s-a introdus lucrul manual în clasele I—IV-a, lucrul în ateliere sau pe loturi agricole în clasele a V—VII-a și practica agricolă, mecanică și electrotehnică a elevilor din clasele a VIII—X-a. Aceste modificări ale planurilor de învățămînt vor asigura în

mod practic legătura învățămîntului cu producția. Ținînd seama de etapa de dezvoltare în care se găsește R. P. Bulgaria, toate aceste modificări — cu excepția practicii mecanice și electrotehnice la clasele a VIII—XI-a — se pot introduce imediat, chiar dacă cer o intensificare puternică a eforturilor. Practica mecanică și electrotehnică se poate introduce acolo unde sînt condiții, în cercuri sau chiar în fabrici — aceasta rămînînd la inițiativa profesorilor sprijiniți de organele locale și centrale. Se impune apoi modificarea programelor analitice și a manualelor. Principiile de bază ale producției vor fi incluse în conținutul diferitelor discipline ca fizica, chimia, biologia, matematica, geografia, desenul. De asemenea, la alcătuirea programelor de învățămînt pentru științele naturii trebuie să se prevadă predarea acelor cunoștințe care vor face ca elevii să se familiarizeze cu aplicarea legilor naturii în producție, cu realizările tehnicii de azi și cu acelea ale agriculturii. Despre învățămîntul politehnic se poate vorbi numai atunci cînd legile naturii se studiază ca o bază științifică a proceselor de producție.

Modificarea programelor și manualelor nu trebuie, în nici un caz, să ducă la supraîncărcarea elevilor. Nu e cazul ca elevii să cunoască în mod concret întreaga producție, ci trebuie să cunoască acele procese de bază care le vor da posibilitatea cunoașterii tuturor celorlalte procese de producție, pentru a se orienta și a-și alege liberi meseria pe care o vor îmbrățișa.

Metoda de predare trebuie radical îmbunătățită. Dacă programele de învățămînt și manualele cuprindeau și pînă acum material cu conținut politehnic, el se preda rupt de producție. Una din sarcinile principale ale pedagogiei bulgare este, deci, alcătuirea unor metodici adecvate scopurilor învățămîntului politehnic.

Forma de bază a învățămîntului politehnic este lecția și nu activitatea diferitelor cercuri — așa cum consideră unii — deoarece în cercuri se lucrează numai în anumite specialități și cu un număr redus de elevi. Profesorii trebuie să lucreze cu toți elevii și să utilizeze în cadrul lecției un astfel de material politehnic, încît elevii să poată înțelege în adîncime legile naturii și aplicarea lor în producție în mod concret — în industrie, agricultură, transporturi și construcții.

Pentru înfăptuirea cu succes a scopurilor învățămîntului politehnic e necesar ca predarea diferitelor discipline și mai ales predarea fizicii, chimiei, biologiei, matematicii, geografiei, desenului etc. să se facă în cea mai largă măsură în mod intuitiv, experimental, utilizînd la maximum lucrările de laborator, lucrările practice, vizitarea diferitelor întreprinderi, organizarea pe baze științifice a muncii pe loturile agricole sau la colțurile vii, participarea la producție în scopuri didactice etc. O importanță deosebită o au lucrările de laborator. Dotarea laboratoarelor, cabinetelor și atelierelor cere sume importante și, oricît de rațional s-ar utiliza sumele bugetare prevăzute de Sfaturile Populare, ele sînt cu totul insuficiente și de aceea conducerea școlilor și profesorii trebuie să caute alte posibilități. Elevii trebuie să construiască ei înșiși diverse aparate și instrumente, cu atît mai mult cu cît în acest fel învață și capătă deprinderile necesare învățămîntului politehnic.

De asemenea, pentru ca elevii să poată cunoaște bazele științifice ale agriculturii și să capete acele abilități și deprinderi necesare muncii agricole, trebuie ca toate cunoștințele teoretice să fie strîns legate de practică. Loturile agricole alcătuiesc tocmai baza materială necesară acestui scop.

O mare importanță pentru învățămîntul politehnic o are activitatea extrașcolară. Prin aceasta se adîncesc cunoștințele și se întăresc deprinderile pe care și le însușesc elevii la fizică, chimie, biologie, geografie și alte materii; se formează deprinderile necesare în electrotehnică, radiotehnică, cunoașterea structurii și funcționării automobilului, tractorului etc. Această activitate trebuie astfel dirijată încît fiecare elev să facă parte dintr-un cerc tehnic sau dintr-unul pe materii, organizîndu-se excursii la gospodării agricole, la centrale electrice etc. Organizarea activității extrașcolare trebuie să fie totdeauna legată de programa de învățămînt și să contribuie la aplicarea în producție a legilor științei.

Însușirea bazelor științifice ale producției se poate face și cu ajutorul filmelor științifice și al diapozitivelor. Aceasta va constitui o sarcină de viitor a cinematografiei bulgare.

Cunoștințele pe care și le însușesc elevii la studiul științelor naturii nu sînt suficiente pentru ca ei să le poată aplica în mod nemijlocit în producție. Învățămîntul politehnic necesită participarea elevului la munca de producție: trebuie

combătută părerea că învățămîntul politehnic s-ar putea limita la munca de laborator sau la munca de practică școlară. Aceasta, pentru că lucrările practice cu caracter de laborator ilustrează doar principii teoretice, în timp ce munca de producție creează valori de întrebuințare.

Îmbinarea învățămîntului cu munca productivă este din cele mai dificile probleme ale învățămîntului politehnic. În U.R.S.S. se lucrează de mult în această direcție, punctul cel mai greu de realizat fiind acela al îmbinării învățămîntului cu industria. Majoritatea profesorilor sovietici sînt de părere că, în situația actuală, problema se poate rezolva pe de o parte prin ateliere în cadrul școlii, iar pe de altă parte prin asigurarea practicii în întreprinderi pentru elevii claselor mai mari.

În R. P. Bulgaria, organizarea muncii în ateliere trebuie să fie astfel făcută încît în nici un caz să nu se transforme atelierele școlare în ateliere profesionale. Elevii trebuie să cunoască proprietățile materialelor cu care lucrează și legile construcției instrumentelor de care se servesc etc. Munca din atelier trebuie strîns legată de învățămîntul diferitelor discipline. Activitatea din unele cercuri de aeromodelaj, modelaj de vapoare etc. s-a transformat într-o muncă profesională, pur mecanică. Elevii știu să construiască un planor după un desen stabilit în prealabil, dar nu cunosc legile zborului avionului. Deocamdată, fiecare școală are sarcina de a trece la înființarea atelierelor cu posibilitățile pe care le are — sprijinindu-se pe ajutorul și munca elevilor, pe colaborarea comitetelor de sprijin (părinți) sau pe ajutorul întreprinderilor. Marea producție mecanizată și realizările tehnicii moderne nu se pot însă cunoaște decît în întreprinderi. Cum se va rezolva această problemă în R. P. Bulgaria rămîne de văzut. Deocamdată, problema se poate rezolva ușor în domeniul agricol, după experiența deja făcută în U.R.S.S. și în R. P. Bulgaria.

În ceea ce privește antrenarea elevilor în munca productivă de interes obștesc se pot da exemple suficiente: participarea elevilor la diverse lucrări electrotehnice, la electrificarea școlii, la confecționarea unor ierbare sau insectare, la acțiunea de sădirea pomilor, de plantarea pădurilor, la amenajarea lotului agricol-experimental.

Trecerea la învățămîntul politehnic cere o serioasă pregătire a cadrelor didactice. În primul rînd, profesorul trebuie să aibă o pregătire temeinică în specialitatea lui, să poată aplica în practică, la respectivele procese de producție, legile științei pe care o predă, să aibă deprinderea muncii și să poată utiliza instrumentele și uneltele cele mai simple. Or, majoritatea profesorilor bulgari nu pot lega legile științei de producție. Însușirea științelor în școlile pedagogice, în institutele pedagogice și în facultățile universității din Sofia se face, în mare măsură, ruptă de producție. Același lucru se poate spune și despre predarea în școlile medii a fizicii, chimiei și matematicii. Cabinetele și laboratoarele sînt insuficient dotate, iar excursiile la diversele întreprinderi care ar arăta studenților modul în care se aplică în producție legile științei, au lipsit aproape total din programul facultății de fizico-matematici.

Noile sarcini ce stau în fața școlilor de cultură generală cer o revizuire capitală a întregului sistem de pregătire a profesorilor de fizică, chimie, biologie, matematică, geografie etc., a planurilor de învățămînt, a programelor analitice, a manualelor, a conținutului și metodelor, precum și a bazei materiale, pentru ca viitorii profesori să cunoască — și din punctul de vedere al aplicării lor practice — disciplinele pe care le vor preda. Trebuie să se ia măsuri eficace pentru recalificarea profesorilor care au astfel de lipsuri în pregătirea lor.

Îmbunătățirea calității învățămîntului —sarcină trasată de Congresul al VI-lea al P.C. Bulgar — nu se poate face decît prin legarea lui de construirea socialismului și de lărgirea orizontului politehnic al elevilor. Aceasta e singura cale justă pe care trebuie să meargă școala socialistă bulgară, singurul drum care poate asigura ridicarea calității cunoștințelor elevilor. În această privință, actuala conferință trebuie socotită ca un prim pas în transformarea școlii bulgare în vederea politehnizării ei, a spus I. Pavlov în referatul său.

★

Și mai interesante sînt referatele pe materii, ținute la conferință care au scos în evidență problemele mari ale introducerii învățămîntului politehnic în școala bulgară.

Așa cum se vede din referatele asupra fizicii, chimiei sau geografiei, s-au determinat în linii mari scopul, conținutul sarcinilor și importanța învățămîntului politehnic la fiecare materie. S-au analizat — uneori pe larg — programele ana-

litice și manualele, arătîndu-se atît părțile lor pozitive cît și, mai ales, lipsurile lor. Toate referatele s-au încheiat cu propuneri concrete.

Astfel, arătînd importanța chimiei în învățămîntul politehnic, V. Anghelova a subliniat că sarcinile care stau în fața predării chimiei sînt următoarele: ridicarea nivelului predării bazelor chimiei; însușirea de către elevi a principiilor de bază ale producției chimice; formarea deprinderilor și abilităților elevilor pentru munca de laborator.

Insistînd asupra importanței studierii proceselor de producție la lecțiile de chimie, referenta dă chiar un plan de lecție, subliniind că unii dintre profesori lucrează după planuri asemănătoare.

Iată și sarcinile ce stau în fața profesorilor de chimie în legătură cu însușirea de către elevi a producției chimice: să studieze bogata experiență sovietică și experiența profesorilor bulgari; să prelucreze cu grijă metodica studierii producției; să utilizeze mijloace intuitive cu caracter „de producție"; să nu uite niciodată că în școală nu se studiază tehnologia chimică, ci bazele chimiei etc.

La fel se arată, în referatele respective, problemele ce stau în fața predării fizicii, biologiei, matematicii sau geografiei.

Toate referatele sînt unanime în a afirma că deocamdată nu poate fi vorba de introducerea totală a învățămîntului politehnic, ci e necesar ca, în cadrul actualelor programe analitice, al manualelor existente și al posibilităților de azi, să se introducă tot mai multe elemente politehnice. E de subliniat că și pînă acum unii profesori au putut găsi posibilități pentru realizarea parțială a sarcinilor învățămîntului politehnic utilizînd, pe baza inițiativei proprii, diverse căi și mijloace. Bineînțeles că ei au avut și o serie de deficiențe. Astfel, la geografie, pe lîngă multe elemente pozitive, s-au strecurat numeroase greșeli dintre care cele mai frecvente sînt: aglomerarea lecțiilor cu material faptic — uneori în afara programei analitice și nelegat totdeauna de principalele ramuri ale producției — predarea unui material neaccesibil vîrstei elevilor și care nu se lega în mod organic cu cunoștințele învățate la alte materii etc.

Pentru a înlătura aceste deficiențe și pentru a transforma încercările de politehnizare a învățămîntului la diferitele materii în metodă permanentă, referenții au propus:

Să se precizeze definitiv și concret elementele de politehnism, deprinderile și abilitățile pe care trebuie să le posede elevii școlilor medii de cultură generală pe clase și materii.

Pe această bază, să se treacă la alcătuirea unor noi programe analitice și manuale, asigurîndu-se o strînsă corelație între materii.

Ministerul Învățămîntului, institutele de perfecționare a cadrelor didactice și cercetătorii științifici să prelucreze materialul teoretic și practic referitor la învățămîntul politehnic și să-l popularizeze în masa cadrelor didactice.

Să se desăvîrșească pregătirea metodică a profesorilor prin îndrumări concrete în ceea ce privește predarea lecțiilor, a lucrărilor de laborator, în ceea ce privește excursiile, activitatea extrașcolară etc., asigurîndu-se, totodată, timpul de studiu necesar.

Să se asigure baza materială necesară învățămîntului politehnic, adică laboratoare de chimie, cabinete de fizică și științele naturale bine utilate și periodic aprovizionate, loturi agricole experimentale, ateliere și utilaj etc. Deoarece această dotare cere fonduri care deocamdată nu se pot aloca, să se creeze măcar la cîteva școli, baza experimentală necesară.

Din referat s-a văzut că pînă acum excursiile și activitatea cercurilor a fost lăsată fără nici o îndrumare, totul depinzînd de inițiativa profesorilor. Dezbătînd pe larg aceste două probleme și dîndu-se planuri model de excursii, s-a propus:

Excursia să fie o metodă obligatorie de învățămînt, cu teme prevăzute în programa analitică, să aibă asigurate timpul și mijloacele financiare prin concursul activ al ministerelor și întreprinderilor respective.

Ministerul Învățămîntului să dea îndrumări concrete și amănunțite precum și programe-model pentru activitatea cercurilor pe materii, utilizînd experiența celor mai bune cadre didactice.

Folosirea rațională a lotului agricol experimental, asigurîndu-se inventarul și utilajul necesar, uneltele fiind potrivite vîrstei copiilor. Să ia ființă în toate școlile „colțul naturii vii".

Munca acestor sectoare să fie ilustrată prin expoziții locale, raionale, regionale etc.

La discuții, pe lîngă îndrumările teoretice și practice care au fost date în completarea referatului principal de către academicieni și profesori universitari ca Todor Pavlov, D. Oșanin, B. Ianev etc., au luat parte numeroși profesori, care au prezentat mai ales activitatea cercurilor. Impresionante sînt realizările cercului de fizică de la liceul din Plovdiv, condus de Vl. Halarambiev. Acest cerc a antrenat în munca sa o serie întreagă de forțe (de la comitetul de părinți pînă la Academia de științe a R. P. Bulgaria și la academicianul sovietic Maksutov, care trimite cercului îndrumări prin corespondență). Și prof. Petru Cînev din Mezdra și Gheorghe Naidenov, au obținut rezultate frumoase în domeniul biologiei etc.

Încheind lucrările conferinței, tov. Demir Ianev, ministrul învățămîntului, a arătat că unele din propunerile făcute de cadrele didactice au și început să fie rezolvate. Astfel, s-a alcătuit proiectul unui nou plan de învățămînt care a fost discutat în consiliul metodic al ministerului, cu participarea unor academicieni, profesori universitari și profesori fruntași din Sofia. Înainte de a căpăta forma definitivă el va fi discutat și de profesorii din provincie. In acest nou proiect se prevede introducerea lucrului manual în școala elementară și munca în ateliere sau pe lotul agricol, a elevilor din clasele a V—VII-a.

Tov. Demir Ianev a arătat că toate criticile aduse programelor analitice și manualelor sînt juste și se va ține seama de ele la elaborarea noilor programe, care s-a și început. Mai greu se va putea asigura baza materială (în această privință se evidențiază munca unor profesori care au reușit ca prin mijloace locale să-și înzestreze nu numai școala lor, ci să ajute și pe cele vecine).

In încheierea conferinței, s-a subliniat importanța pregătirii profesorilor, problemă care va fi atent studiată și just rezolvată de către Ministerul Învățămîntului.

★

Terminînd lectura volumului care cuprinde referatele și discuțiile de la conferință, cititorul își poate face o imagine asupra importanței ce se dă astăzi învățămîntului politehnic în R. P. Bulgaria, asupra felului în care se va rezolva această problemă și, mai ales, asupra unor mari realizări obținute de munca plină de avînt a unor cadre fruntașe din învățămînt.

C. VELICHI

O CARTE DESPRE METODELE ȘI PROCEDEELE DE POPULARIZARE A EXPERIENȚEI INAINTATE [1]

Dezvoltarea continuă a teoriei pedagogice și perfecționarea permanentă a practicii școlare este posibilă numai în condițiile unui neîntrerupt schimb de experiență între oamenii care se ocupă de aceste probleme.

Institutul de științe pedagogice informîndu-se despre metodele și mijloacele prin care cadrele didactice sovietice și cercetătorii din domeniul pedagogiei caută să cunoască, să analizeze și să generalizeze experiența muncii lor, a organizat încă din anul trecut, una din formele principale ale schimbului de experiență și anume: „lecturile pedagogice".

Cu toate că regulamentul „lecturilor pedagogice" s-a publicat de mai bine de un an, prea puține cadre didactice s-au apucat de lucru în această direcție.

Fără îndoială că nu lipsa unei experiențe pozitive în școli a determinat slaba participare la „lecturile pedagogice", ci mai curînd neînțelegerea deplină a importanței acestei probleme. O altă cauză, după părerea noastră, a neparticipării la „lecturile pedagogice" este și lipsa de experiență în ceea ce privește metodele de analiză, generalizare și propagare a experienței înaintate din școli.

Cadrele tinere în această activitate, întîmpină serioase greutăți chiar în modul de a observa și categorisi o anumită acțiune din practica de zi cu zi a școlii; sînt altele care nu cunosc care e sistemul cel mai indicat pentru redactarea faptelor.

Cunoașterea metodicii și a tehnicii acumulării analizei și generalizării experienței înaintate are o importanță ho-

[1] *N. P. Tucinin:* „Munca învățătorului și profesorului în legătură cu acumularea, analiza și generalizarea propriei experiențe". (Edit. Acad. de Științe pedagogice a R.S.F.S.R., Moscova 1952).

lărîtoare pentru participanții la „lecturile pedagogice" și pentru toți cei ce doresc să scrie un referat sau un articol care să oglindească fapte din activitatea lor.

In acest sens lucrarea „Munca învățătorului și profesorului în legătură cu acumularea, analiza și generalizarea propriei experiențe" de N. P. Tucinin, candidat în științe pedagogice (lucrare apărută în Editura Acad. de Științe pedagogice a R.S.F.S.R.), vine să umple acest gol din literatura noastră pedagogică.

Lucrarea de care ne ocupăm cuprinde un număr de cinci prelegeri pe care autorul le-a ținut la Institutul central pentru ridicarea calificării cadrelor de conducere din învățămîntul public, din Moscova.

Prima prelegere tratează despre „Acumularea experienței pedagogice de către profesor"; prelegerea doua despre „Analiza și aprecierea propriei experiențe de către profesor"; prelegerea treia tratează problema metodelor și mijloacelor de generalizare a experienței pedagogice; în prelegerea patra se arată formele și etapele unui articol de popularizare, iar prelegerea cincea tratează despre „Rolul directorului în studierea și popularizarea experienței pedagogice înaintate".

In prima prelegere autorul arată care sînt fazele studierii și generalizării experienței pedagogice înaintate. Prima este faza analizei și generalizării propriei experiențe pentru sine, fără să urmărească s-o răspîndească în afară, iar a doua fază și cea mai importantă, este aceea cînd învățătorul sau profesorul analizează, generalizează și descrie propria experiență cu scopul de a o transmite și celorlalți colegi.

N. P. Tucinin arată că profesorii pot să utilizeze două procedee atunci cînd vor să studieze propria lor experiență cu scopul de a o generaliza.

Profesorii care au deja o experiență bogată în munca de predare, care pot să aprecieze obiectiv atunci cînd descriu și apreciază fapte din munca lor, pot folosi următorul procedeu: aleg mai întîi tema pentru studierea și generalizarea experienței muncii lor, apoi studiază bibliografia în legătură cu tema aleasă, își alcătuiesc un plan pentru munca respectivă și apoi se poate trece la culegerea faptelor din experiența pedagogică în concordanță cu tema aleasă și cu planul stabilit.

In cazurile cele mai frecvente nu alegerea temei determină orientarea muncii în legătură cu culegerea materialului faptic, ci existența unei experiențe acumulate determină alegerea temei pe care profesorul o va dezvolta în lucrarea sa. După părerea autorului procedeul al doilea corespunde mai bine scopurilor procesului de învățămînt. Activitatea profesorului trebuie să se îndrepte spre atingerea scopului educației comuniste și nicidecum aceasta să fie subordonată scopului de a generaliza propria experiență. In cazul acesta acumularea experienței pedagogice și însușirea ei de către celelalte cadre didactice devine un mijloc important pentru îmbunătățirea calității muncii de instruire și educare a elevilor.

Autorul menționează ca un fapt important pentru cel ce dorește să-și generalizeze experiența, cunoașterea rezultatelor muncii altor profesori, fie prin contactul direct cu activitatea practică, fie prin cercetarea diferitelor lucrări pedagogice.

Mai departe se analizează formele cele mai raționale de ținere în evidență și de acumulare a experienței pedagogice. Dintre acestea amintim ca forme des întîlnite memoria profesorului, înregistrarea faptelor în jurnale zilnice, note, procese-verbale, scheme, chestionare și tabele. Inregistrarea faptelor se face nu pentru determinarea unei anumite teme, ci în scopul de a folosi aceste fapte pentru o generalizare ulterioară.

In prelegerea doua autorul analizează pe rînd cele mai importante metode pentru analiza și aprecierea propriei experiențe. O atenție deosebită se dă în primul rînd evidenței însușirii cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor elevilor, cu scopul de a scoate în evidență nivelul acestora și pentru a putea fi înlăturate golurile din cunoștințele lor. Important de asemenea este ca profesorul să culeagă date despre situația la învățătură a elevilor care au absolvit clasa sau școala respectivă și care urmează în altă parte. Analiza lucrărilor scrise și a documentelor școlare constituie un mijloc important pentru cercetător. Ca metode de analiză mai sînt arătate în prelegere, studierea sistematică a elevilor în timpul activității școlare, iar pentru profesorul care n-are destulă experiență pedagogică se recomandă ca munca lui să fie analizată periodic de către ceilalți profesori și să se facă cu regularitate schimb de asistență la lec-

ții, mai ales cu profesorii care au deja o experiență.

Îndrumări prețioase se dau și în legătură cu perioadele de analiză a activității. Profesorii cei mai buni acumulînd experiența pedagogică, realizează acest lucru permanent, în cursul întregii lor activități. Compararea la fiecare lecție a desfășurării reale a procesului pedagogic cu desfășurarea presupusă de profesor în planul de lecție, dă posibilitatea profesorului să-și explice calitățile și lipsurile planificării sale, dezvăluie cauzele greșelilor din planurile sale. Pentru înlăturarea unor lipsuri din activitate, importantă este analiza muncii la sfîrșitul anului școlar. Analiza făcută pe baza rezultatelor de la examene, a observației sistematice a activității profesorilor și elevilor pe un an de zile, trebuie să servească ca fundament al planului de muncă pentru anul școlar viitor. Făcînd o analiză profundă și sistematică a rezultatelor propriei activități, profesorul are posibilitate să aprecieze mai just importanța experienței acumulate.

La aprecierea experienței unui profesor e necesar să se respecte următoarele:

a) rezultatele pozitive ale muncii (rezultatele bune la învățătură, cunoștințe profunde ale elevilor, nivel ideologic);

b) dacă succesele acestor rezultate au fost obținute în cadrul lecțiilor datorită unei munci de calitate și nu uneia mecanice;

c) folosirea temelor pentru acasă și a altor forme de activități în afară de clasă.

Cînd profesorul analizează activitatea cu scopul de a o generaliza, are tendința de cele mai multe ori să facă aprecieri mai mult subiective, supraapreciind sau chiar subapreciindu-și rezultatele în raport cu ale celorlalți profesori.

Subiectivismul în aprecierea rezultatelor muncii poate fi ușor înlăturat dacă profesorul ține seamă de îndrumările programelor școlare, de rezultatele de la lucrările de control și de la examene. De asemenea profesorul poate să-și facă o reală părere despre rezultatul muncii sale dacă aceasta corespunde cu părerile celorlalți colegi, a directorului școlii și a inspectorului.

Practica școlară ne demonstrează că profesorul poate să acumuleze și să folosească în activitatea sa, experiența pedagogică înaintată numai dacă studiază în mod sistematic literatura pedagogică, dacă urmărește ultimele realizări ale științei pedagogice.

Autorul arată prin numeroase exemple că succesul participanților la „lecturile pedagogice" este determinat de nivelul înalt al pregătirii lor pedagogice.

In prelegerea treia N. P. Tucinin pune accentul pe metodele de generalizare a experienței pedagogice.

Transmiterea experienței acumulată de un cadru didactic nu se poate face la întîmplare. Măiestria pedagogică a profesorului cu experiență se datorește faptului că el și-a acumulat zi cu zi un mare număr de impresii, de cunoștințe, a avut posibilitate să înlăture o serie de procedee nereușite, iar pe cele bune să le acumuleze și să le dezvolte. De aceea transmiterea experienței înaintate poate fi făcută numai sub formă generalizată și prelucrată.

Simpla descriere a fenomenelor sau numai enumerarea faptelor nu înseamnă generalizare. Descrierea faptelor în forma și succesiunea lor trebuie să fie însoțită de o clasificare a fenomenelor izolat observate, pe grupe și să fie înglobate într-o noțiune comună. In afară de aceasta trebuie găsite cauzele care au dat naștere fenomenului respectiv și în același timp să se determine consecințele pedagogice la care duc faptele și fenomenul studiat. Pentru o justă generalizare a fenomenului studiat trebuie descoperit caracterul dependenței dintre cauze și efecte, trebuie stabilite toate împrejurările în care acțiunea anumitor cauze a determinat fenomenul.

Din cele arătate pînă acum reiese că munca de generalizare a experienței necesită din partea profesorului importante cunoștințe teoretice, priceperea de a compara, de a face analogii și de a deosebi diferitele fenomene pedagogice. Metoda principală de generalizare de către profesor a propriei experiențe este compararea celor ce și-a propus să realizeze, cu modul în care a decurs de fapt procesul de învățămînt, și ce rezultate au fost obținute în acest caz.

Printre cele mai obișnuite forme de transmitere a concluziilor cu privire la valoarea unei anumite metode sau unui procedeu, autorul amintește *sfatul* dat profesorului tînăr de către cel cu experiență. („Dacă sfaturile generale pot fi găsite și în manualele de pedagogie, îndrumările concrete despre *aplicarea lor* nu le putem găsi acolo și principala lor valoare constă în îndrumările practice

care concretizează aceste sfaturi generale").

Tot ca o metodă de generalizare a experienței înaintate N. P. Tucinin amintește expunerea în cabinetele pedagogice a planurilor model și a lucrărilor de control.

Trebuie însă avut în vedere că nu totdeauna acestea duc la rezultate bune. Un învățător sau profesor tînăr, nefamiliarizat cu varietatea formelor de muncă, aplică planul model în mod mecanic, fără să țină seama de condițiile specifice ale clasei, de cunoștințele și aptitudinile profesorului cu experiență. Autorul dă exemplu unei profesoare tinere care la un moment dat își alcătuia planul de lecții după același model: în toate planurile ei, pentru momentul organizatoric erau repartizate două minute, pentru ascultarea lecției trecute zece minute, pentru comunicarea noului material douăzeci de minute, iar pentru fixarea și darea temelor acasă treisprezece minute. La întrebarea de ce repartizează timpul numai în felul acesta, indiferent de varietatea și volumul materialului pentru fiecare lecție, ea a explicat că a găsit asemenea repartiție în planul model al lecției expus în cabinetul pedagogic și că imită acest exemplu.

De aceea trebuie lămurit tînărul profesor cum să folosească materialele aflate în cabinetele pedagogice sau în muzeele școlare.

Valoarea planurilor de lecție și a lucrărilor de control expuse în cabinetul pedagogic, nu constă numai ca model de imitat, în care caz trebuie neapărat însoțite de explicații — ele pot servi ca etalon al nivelului de cunoștințe al elevilor într-o anumită perioadă a procesului de învățămînt.

Trecînd la prelegerea patra, trebuie să subliniem că problemele dezbătute aci în legătură cu propagarea experienței pedagogice au o deosebită valoare și însemnătate pentru cadrele noastre didactice.

Cercetarea acestor probleme ajută în muncă nu numai pe cadrele didactice care participă la „lecturile pedagogice" ci pe oricare învățător sau profesor. Propagarea experienței pedagogice, așa după cum se va vedea, nu se face numai pe calea „lecturilor pedagogice", în actuala situație aceasta, sub forme diferite, se face în orice școală.

Referatele sau articolele în care se descrie experiența pedagogică a unui profesor reprezintă forma cea mai complexă de propagare a experienței înaintate. Acestei forme îi corespund de fapt „lecturile pedagogice".

Mai sînt însă și alte forme de propagare a experienței înaintate, mai simple. Acestea, într-o oarecare măsură și la noi sînt subapreciate, însă se folosesc aproape în fiecare școală. Formelor simple de propagare a experienței înaintate trebuie să li se acorde o atenție mai mare pentru că pe baza lor se pot dezvolta cu succes formele mai complexe de transmitere a experienței pedagogice.

Transmiterea experienței pozitive se poate face la început fără o redactare scrisă. Una dintre acestea este patronarea unui profesor (învățător) începător de către unul cu experiență. Profesorul cu experiență îl poate ajuta pe cel tînăr la alcătuirea planurilor de lecție, la alegerea materialului didactic, îl familiarizează cu mijloacele de ascultare și apreciere a cunoștințelor elevilor, cu mijloacele de expunere a noului material sau îl îndrumează cum să aleagă temele pentru acasă. Il poate ajuta la verificarea caietelor, îl asistă la lecții sau îl invită la lecțiile sale.

Această formă este vie și trebuie larg răspîndită și în școlile noastre.

O altă formă simplă, de transmitere a experienței pedagogice, care la noi se aplică mai ales în cadrul cercurilor pedagogice raionale — este lecția deschisă. Asupra acesteia nu mai insistăm considerînd că în mare măsură ea este cunoscută.

Expunerea orală a profesorului în legătură cu propria experiență este un alt mijloc de transmitere a experienței. Expunerea orală poate fi făcută în legătură cu un anumit procedeu metodic sau cu un sistem de procedee.

Acestea au fost cîteva procedee de transmitere a experienței mai mult pe cale orală. Trecem acum să amintim cîteva din formele de propagare în scris, asupra cărora autorul insistă în mod deosebit.

Redactarea conspectului lecției este forma cea mai simplă de popularizare prin scris. Această formă poate fi folosită atît de profesorul cu experiență cît și de cel tînăr, însă neapărat conspectul trebuie însoțit de scurte explicații.

Conspectul unei lecții nu se face totdeauna cu scopul de a fi transmis, întocmirea lui ajută în clarificarea unor metode și procedee chiar pe profesorul care l-a întocmit.

O formă puțin mai complicată este redactarea conspectului pentru mai multe lecții, pentru o subtemă sau chiar pentru o temă întreagă.

Raportul unui profesor în legătură cu rezultatele muncii sale pe un an de zile este de asemenea o formă și mai complicată. Dacă într-un asemenea raport nu se oglindește experiența vie, dacă concluziile nu reies din analiza faptelor concrete, acesta devine sec, lipsit de importanță. Dacă raportul conține fapte din experiența muncii și sînt redate după un anumit plan, așa cum s-a arătat cînd am vorbit despre sistemul de acumularea faptelor, el poate deveni o formă bună de popularizare a experienței pedagogice în cadrul „lecturilor pedagogice".

Prelegerea patra cuprinde în acest sens îndrumări prețioase în legătură cu tehnica de elaborare a unui asemenea referat în concordanță cu tema problemei.

De asemenea cu ajutorul unor exemple concrete autorul arată care sînt cele mai frecvente lipsuri ale profesorilor legate de întocmirea unor asemenea lucrări.

In ultima prelegere, N. P. Tucinin arată rolul important al directorului de școală în studierea și popularizarea experienței pedagogice înaintate.

Directorul școlii are sarcina să scoată în evidență adevărata experiență înaintată și să aleagă procedeele prin care poate fi popularizată.

Asistînd la lecție directorul are posibilitatea să cunoască cel mai bine ce este pozitiv în munca profesorilor din școală. Astfel se evită o serie de greșeli care se fac de unii profesori, fie că supraapreciază propria lor activitate, fie că din timiditate, nu scot la iveală ceea ce au mai bun în munca lor.

O altă sarcină a directorilor de școală în legătură cu acumularea, generalizarea și propagarea experienței pedagogice înaintate o constituie *conducerea și organizarea justă* a acestei munci.

Sînt însă școli în care nu există o experiență care să poată fi popularizată pe scară largă, cu toate acestea trebuie să existe anumite momente în activitatea profesorilor, care ar putea să formeze elementele unei asemenea experiențe. In acest caz directorul are sarcina de a sezisa, organiza și acumula aceste elemente care cu timpul vor putea să formeze un tot.

In cazul școlilor fără o experiență înaintată, directorii au datoria să organizeze seminarii cu caracter de cercetare.

Măsurile de funcționare și organizare a acestor seminarii sînt amplu descrise în această valoroasă lucrare.

Problema cunoașterii de către profesor a experienței înaintate a altora, precum și însușirea acesteia pe o cale sau alta constituie condiția necesară pentru succesul muncii de acumulare, analiză și generalizare a propriei experiențe.

Recomandăm călduros învățătorilor și profesorilor noștri să studieze această lucrare în care vor găsi numeroase îndrumări și exemple practice de felul cum trebuie să-și organizeze activitatea în această direcție.

M. VIȘAN

I. M. SOLOVIOV — „PARTICULARITĂȚILE ACTIVITĂȚII DE CUNOAȘTERE A ELEVILOR ȘCOLILOR SPECIALE"

Invățămîntul special, neglijat aproape în total în trecut, cunoaște pe zi ce trece o tot mai mare dezvoltare în țara noastră. Aceasta oglindește grija partidului și a guvernului nostru față și de această categorie de oameni. Totodată dezvoltarea pe care o ia învățămîntul special la noi se datorește concepției științifice care stă la baza întregului proces de învățămînt și educație. Fiind un domeniu puțin cercetat pînă acum, se simte lipsa de experiență în această direcție a învățămîntului nostru, lipsa de manuale, de studii de specialitate. In cea mai mare parte, acest gol este împlinit de nenumărate materiale de specialitate pe care ni le pune la dispoziție școala și pedagogia sovietică, care și în acest domeniu au obținut realizări însemnate.

Un bogat material ne oferă în acest sens volumul de studii de psihologie apărut sub redacția lui I. M. Soloviov, publicat la Moscova în 1953, de către Academia de științe pedagogice a R.S.F.S.R. Lucrarea cuprinde 5 studii de psihologie și reprezintă o generalizare a unei serii de cercetări făcute asupra copiilor înapoiați mintal, experiențe

făcute asupra elevilor din primele 3 clase ale școlii speciale. Cartea se adresează profesorilor și metodiștilor de la școlile speciale și studenților care studiază defectologia.

Cele 5 capitole ale lucrării corespund celor 5 studii și anume:

Cap. I. „Perceperea realității de către copiii întîrziați mintal" de *I. M. Soloviov.*

Cap. II. Analiza și sinteza în procesul de cunoaștere a obiectelor, la elevii școlilor speciale, de *A. I. Lipchina.*

Cap. III. Despre comparația obiectelor la elevii întîrziați mintal, de *N. V. Zvereva* și *A. I. Lipchina.*

Cap. IV. Despre unele particularități ale reprezentărilor la elevii școlilor speciale, de *M. M. Undelman.*

Cap. V. Gîndirea la elevii întîrziați mintal, în procesul rezolvării problemelor de aritmetică, de *I. M. Soloviov.*

Lumina în care sînt tratate aceste importante probleme de pedagogie reiese de la început — învățătura lui I. P. Pavlov despre activitatea nervoasă superioară — lucrarea începînd de altfel cu citatul „Impresia cea mai puternică și care rămîne permanent, de la studierea activității nervoase superioare — prin metoda noastră — este plasticitatea extraordinară a acestei activități, posibilitățile ei vaste; nimic nu rămîne imobil, inflexibil, ci totul este realizabil, se schimbă spre mai bine, cînd se asigură condițiile corespunzătoare" (I. P. Pavlov).

Cele 5 studii cuprinse în culegere se bazează pe cercetări psihologice și pedagogice făcute în școlile speciale, sub îndrumarea Institutului de defectologie al Academiei de științe pedagogice și reprezintă o încercare de a se explica datele experimentale obținute, în lumina învățăturii lui I. P. Pavlov despre activitatea nervoasă superioară. Deși întreaga expunere pornește de la înțelegerea rolului extraordinar al limbii în activitatea de reflectare a omului — totuși autorii nu au pretenția că au expus integral dinamica complexă a interacțiunii dintre primul și cel de-al doilea sistem de semnalizare, care se schimbă și se desăvîrșește în procesul dezvoltării copilului.

Capitolul I care este și cel mai dezvoltat — cuprinde următoarele concluzii — rezultate din experiență:

1. Turul de orizont al obiectelor mediului înconjurător (la copii oligofreni), se caracterizează prin:

a) încetinirea perceperii obiectelor de către copiii înapoiați mintal;

b) îngustimea perceperii la elevii oligofreni;

c) nediferențierea senzațiilor la elevii claselor I—III;

d) în formarea legăturilor temporare un rol deosebit îl are simultaneitatea acțiunii excitanților asupra organului de simțire, asupra analizatorului.

Se subliniază de asemenea faptul că în timp ce la copiii normali perceperea simultană a cîtorva obiecte este normal dezvoltată, la cei înapoiați mintal este foarte puțin dezvoltată. De aci urmează că la turul de orizont al realității înconjurătoare perceperea în mai multe etape a obiectelor la oligofreni, are loc mult mai des, decît la normali; ceea ce copiii normali văd dintr-odată, oligofrenii văd succesiv.

2. Pe baza rezultatelor experimentale însă — obținute la primele 3 clase de la o școală specială — se infirmă părerea, admisă pînă acum ca valabilă, că slaba mobilitate a proceselor neuro-psihice — la oligofreni ar fi neschimbătoare. Într-adevăr în timp de 2 ani sub influența educației speciale, copiii oligofreni au făcut un pas enorm în direcția accelerării perceperii și a creșterii mobilității proceselor nervoase care stau la baza perceperii.

3. *Recunoașterea* la elevii oligofreni se caracterizează prin aceea că lor le este mult mai accesibilă recunoașterea generalizată, decît cea specifică.

Dezvoltarea vorbirii și însușirea structurii gramaticale a limbii, influențează pozitiv și dezvoltarea perceperii. Datele experimentale dovedesc că „perceperea și recunoașterea pe deoparte, și vorbirea pe de alta, se dovedesc a fi strîns legate".

4. Ori unde s-ar găsi omul — zice Secenov — el este înconjurat de grupe de obiecte, care se găsesc în diferite legături și raporturi unele față de altele, raporturi și legături care condiționează recunoașterea lor. La oligofreni însă recunoașterea obiectelor și raporturilor lor se face diferit, mai ales în situația schimbării poziției obiectelor pe o suprafață plană și în schimbarea depărtării obiectelor.

5. Știm că din punct de vedere pedagogic este foarte important să dezvoltăm la elevi priceperea de a „citi" cele reprezentate în tablouri. Autorii analizează pe larg felul cum se face perce-

perea tablourilor şi la oligofreni şi trag concluzii foarte importante pentru şcolile speciale, unde se lucrează în mare măsură cu tablouri.

6. La oligofreni se întîmplă greutăţi în ceea ce priveşte perceperea selectivă „premeditată" (voluntară), căci la ei procesul de selecţie este determinat mai mult de însuşirile obiectelor decît de elementul intenţional, voluntar.

Capitolul II tratează problema particularităţilor descompunerii obiectului în părţile sale componente şi sinteza părţilor întregului, la oligofreni. Cea mai importantă particularitate este sărăcia acestei analize — în sensul că ei descompun întregul în mai puţine părţi (de ex. părţile corpului), mai ales cînd părţile componente sînt slab pronunţate, nu au suficiente contururi. Pentru aceste experienţe s-au folosit ca obiecte de analiză şi sinteză corpul omenesc şi al unei păsări.

In ceea ce priveşte perceperea însuşirilor obiectelor, în timp ce la copiii normali se face cu uşurinţă, la oligofreni se întîlnesc unele greutăţi: însuşirile se percep mai uşor pe cale vizuală decît pe alte căi (pipăit), percep uşor mărimea şi însuşirile suprafeţei, dar percep foarte slab greutatea. La oligofreni separarea însuşirilor obiectelor, depinde de o serie de condiţii ca:

a) plasarea obiectului de observat între alte obiecte, cu caracteristici diferite, un obiect rotund este mai uşor perceput faţă de obiectele de altă formă;

b) structura obiectului şi

c) caracterul activităţii lor (obiectele să fie legate de activitatea lor).

Capitolul III se ocupă de „comparaţie", ca operaţie a gîndirii, la întîrziaţii mintal. Experienţele făcute cu clasa I au arătat că întîrziaţii mintal de la această clasă, încă nu stăpînesc perceperea şi tehnica comparaţiei, aceasta fiind în funcţie, în primul rînd, de caracterul obiectelor: cu cît obiectele au mai multe părţi componente, cu atît le este mai greu elevilor să facă o comparaţie care — adesea se transformă într-o enumerare. De reţinut de asemenea că la oligofreni comparaţia nu numai că este limitată, dar ei compară cu însuşiri necorespunzătoare obiectele. Comparînd obiecte foarte asemănătoare, mijlociu asemănătoare şi foarte puţin asemănătoare, frecvenţa greşelilor este următoarea [1].

Cercetînd aceeaşi problemă — comparaţia — la clasa I şi a III-a la o şcoală de întîrziaţi mintal se constată unele deosebiri de la o clasă la alta.

Capitolul IV se ocupă de următoarele probleme la întîrziaţii mintal:

1. Reprezentarea şi rolul ei în însuşirea cunoştinţelor.
2. Particularităţile reprezentărilor vizuale.
3. Raporturile spaţiale ale obiectelor.
4. Metodele de perfecţionarea reprezentărilor (la întîrziaţi mintal).

Capitolul V se ocupă de problemele:

1. Stăpînirea priceperii de a rezolva probleme, la întîrziaţii mintal.
2. Înţelegerea problemelor de aritmetică de către elevii primelor clase de la şcolile speciale.
3. Una din cauza greşelilor în rezolvarea problemelor la elevii claselor a III-a şi a IV-a de la şcolile speciale.
4. De ce apar greşeli în denumirea mărimilor.
5. Perfecţionarea înţelegerii problemelor la elevii întîrziaţi mintal.
6. Munca cu întîrziaţii mintal şi legătura ei cu învăţătura lui I. P. Pavlov despre stereotipul dinamic.

Din cele de mai sus rezultă cu uşurinţă preţiosul ajutor ce-l poate constitui această lucrare pentru cadrele didactice care predau la şcolile speciale din ţara noastră — motiv pentru care o recomandăm stăruitor celor în cauză.

I. DUMITRESCU
şi *CL. ROICU*

[1] Vezi tabelul de mai jos.

Obiecte de comparat / Elevi	Obiecte foarte asemănătoare	Obiecte mijlociu asemănătoare	Obiecte foarte puţin asemănătoare
Elevi normali . .	9%	0	0
Întîrziaţi mintali	33%	20%	0

C R O N I C Ă

IN LEGĂTURĂ CU UNELE LUCRĂRI DE LITERATURĂ PEDAGOGICĂ

Activitatea de editare a lucrărilor de literatură pedagogică din cadrul Editurii de stat didactice şi pedagogice, s-a orientat în ultimul timp către acele sectoare ale învăţămîntului nostru pentru care nu a existat suficient material îndrumător, străduindu-se să cuprindă cele mai actuale probleme pe care le ridică activitatea instructiv-educativă din şcoli. Un astfel de material, mai redus ca volum dar valoros prin conţinutul său, este cartea *„Lucrări de botanică pe terenul experimental şcolar"* de E. I. Ţal, îndrumător preţios în munca profesorilor de ştiinţele naturale de la clasele V—VII.

Lucrarea conţine îndrumări metodice pentru profesori, atît în ce priveşte lucrările efectuate de elevi cît şi organizarea muncii didactice la lecţiile de botanică ce se ţin chiar pe terenul experimental.

Fiecare temă şi lucrare cuprinde şi un model de tabel pentru notarea rezultatelor observaţiilor.

In anexă sînt date exemple de teme, metode şi norme de însămînţare, adîncimi de îngropare a seminţelor, îngrăşarea solului etc., care ilustrează legile de dezvoltare ale plantelor şi dovedesc totodată condiţionarea reciprocă dintre organisme şi condiţiile de viaţă şi transformarea dirijată a plantelor.

Dintre lucrările importante pe care le-a dat Editura de stat didactică şi pedagogică în ultimul timp este *„Culegere de materiale de îndrumare cu privire la şcoală"*, traducere din limba rusă. Această lucrare reprezintă o culegere de documente ale Comitetului Central al Partidului Comunist al Uniunii Sovietice, ale Guvernului Sovietic, ale Comsomolului şi ale Ministerului Învăţămîntului din R.S.F.S.R., în problemele de bază ale şcolii sovietice.

In scopul de a sprijini cadrele didactice din ţara noastră în rezolvarea noilor probleme ce se ridică în şcoală în legătură cu pregătirea politehnică a elevilor. Editura a tradus de curînd din limba rusă lucrarea *„Învăţămîntul politehnic în şcoală"*, de M. A. Melnikov şi M. N. Skatkin.

In primele două capitole sînt expuse sarcinile şi conţinutul învăţămîntului politehnic. Arătînd în ce fel studiul obiectelor de cultură generală contribuie la realizarea învăţămîntului politehnic, expunerea teoretică reuşeşte să dea cadrelor didactice o orientare generală asupra esenţei acestei probleme.

Materialul foarte bogat şi complex, bine sistematizat şi expus pe clase, se ocupă în mod special de pregătirea politehnică a elevilor la fizică, chimie şi biologie, arătînd şi rolul organizaţiei de comsomol şi pionieri în această problemă.

Lucrarea cuprinde în anexe liste bibliografice pentru elevi şi profesori, liste de unelte şi aparate pentru utilarea laboratoarelor, modele de planuri de activitate ale profesorilor.

O dată cu vacanţa de vară, înainte de începerea viitorului an şcolar, învăţătorii vor găsi în librării o nouă lucrare a cunoscutei învăţătoare sovietice, A. Adrianova — scrisă în colaborare cu M. E. Adrianova — *„Munca educativă în clasa întîi"*. In această carte este descrisă experienţa acumulată de autoare în decursul celor 30 de ani de muncă închinată educaţiei şcolarilor mici. La fiecare pagină, în fiecare rînd, cititorul simte dragostea autoarei pentru copii, grija pentru ei, munca atentă, delicată şi plină de tact faţă de copii; atitudinea exigentă, fermă faţă de părinţi.

Cartea începe cu pregătirile în vederea primei zile de şcoală (expoziţia şi indicaţiile pentru părinţi simple, fireşti şi atît de preţioase).

O dată cu festivitatea de sfîrşit de an ajungi după ce ai trăit, zi de zi, viaţa plină de prospeţime, primele griji şi primele succese ale copiilor, să înţelegi cum băieţii şi fetiţele înscrise în clasa I au devenit, sub conducerea pricepută a în-

văţătoarei M. Adrianova, colectivul de copii al clasei a II-a.

Gingăşia copiilor şi complexitatea sentimentelor lor, la care se adaugă şi condiţii deosebite de viaţă — prin faptul că nu au părinţi sau că trăiesc departe de ei — nevoia acestor copii de dragoste, de căldură, au fost deplin înţelese de autorii culegerii de articole: *„Din experienţa muncii instructiv-educative din casele de copii"*, lucrare tradusă din limba rusă.

Educatorii din casele de copii din ţara noastră găsesc în această lucrare nu numai indicaţii preţioase care să-i ajute să transforme casele de copii în adevărate cămine părinteşti, dar găsesc îndrumări şi în alte probleme grele ca : închegarea unui colectiv format din copii ce vin din familii şi locuri diferite, îmbinarea muncii educative din casele de copii cu activitatea şcolară a copiilor etc.

A apărut de curînd lucrarea *„Lecţia în şcoala pentru surdo-muţi"* de S. A. Zîkov şi B. D. Korsunskaia, colaboratori ştiinţifici ai Institutului de defectologie de pe lîngă Academia de ştiinţe pedagogice a R.S.F.S.R.

Acest material, deşi nu acoperă toate laturile atît de complicate ale procesului instructiv-educativ în şcolile de surdo-muţi, cuprinde indicaţii preţioase, de mult aşteptate de cadrele didactice care lucrează în aceste şcoli.

Profesorii şcolilor speciale pentru copiii surdo-muţi vor găsi în această lucrare expunerea unor lecţii de aritmetică, gramatică, geografie etc., încadrate în sisteme de lecţii. Autorii lucrării arată în mod concret cum procedează diferiţi profesori care reuşesc ca elevii lor să-şi însuşească noţiunile în mod conştient prin contactul direct cu realitatea înconjurătoare.

Pentru a satisface cerinţele maselor largi de cititori se reeditează *„Poemul pedagogic"* de A. S. Makarenko, ediţia a III-a, lucrare ce se află sub tipar.

În ultimul timp, problema educaţiei în familie a început să preocupe cercuri tot mai largi de oameni ai muncii.

Pentru a veni în sprijinul părinţilor şi al şcolii, sub aspectul legăturii dintre şcoală şi familie, Editura de stat didactică şi pedagogică a reluat colecţia *„În ajutorul părinţilor"*. Au apărut broşurile *„Organizarea regimului zilnic al şcolarului"* de M. V. Antropova şi *„Cum pregătim copilul pentru şcoală"* de A. E. Adrianova etc.

Părinţii şi învăţătorii vor găsi în aceste broşuri indicaţii date în mod simplu dar convingător pentru pregătirea lecţiilor acasă, folosirea timpului liber, ajutorul dat familiei, gimnastica, somnul şi regimul alimentar al copilului. Părinţii înţeleg de ce un regim bine alcătuit asigură copilului formarea unor deprinderi serioase de muncă, îl ajută să crească puternic şi vioi, să înveţe bine şi să nu obosească uşor.

În broşura *„Cum pregătim copilul pentru şcoală"*, părinţii copiilor din clasa I vor găsi îndrumări care, prin text şi desene sugestive, îi vor ajuta să organizeze mai bine viaţa copiilor lor şi să le cultive dragostea de muncă de la începutul unei noi etape, aceea a vieţii de şcolar.

Din colecţia *„În ajutorul părinţilor"* sînt în lucru şi alte lucrări ca: *„Educaţia în familie"* în care autoarea K. V. Mahova descrie, sub formă de roman, greutăţile şi succesele pe care le-a avut în creşterea celor cinci copii ai săi.

De asemenea, se reeditează, în volum separat, *„Conferinţe despre educaţia copiilor"*, conferinţe pe care A. S. Makarenko le-a ţinut la radio în anul 1937.

În Editura de stat didactică şi pedagogică s-a tradus şi a apărut de curînd *„Opere pedagogice alese"*, vol. I, de marele pedagog rus Konstantin Dmitrievici Uşinski.

Profesorii şi învăţătorii noştri, care au cunoscut în parte ideile lui Uşinski prin diferite fragmente existente în lucrările şi manualele de pedagogie, vor putea acum să cunoască, din textul acestui volum unele din ideile marelui pedagog democrat rus.

Volumul tradus cuprinde expunerea unor probleme de bază din gîndirea filozofică şi pedagogică a lui Uşinski.

Unitatea dintre instrucţie şi educaţie, preponderenţa educaţiei în procesul de instruire, lupta împotriva rutinei în pedagogie căreia îi cere să se bazeze pe cuceririle ştiinţei, rolul educativ al muncii, activitatea independentă a copilului şi influenţa creatoare a educatorului, iată idei care vor arăta cititorului drumul parcurs de Uşinski în dezvoltarea gîndirii sale.

În acest an, planul tematic al Editurii didactice şi pedagogice a cuprins şi lucrări originale de literatură pedagogică.

Pentru valorificarea trecutului progresist al pedagogiei romîneşti, Editura de stat didactică şi pedagogică va publica în curînd un studiu scris de Mircea Ştefan, intitulat *„Eminescu revizor şcolar"*. Pe baza unor cercetări amănunţite a do-

cumentelor existente la Academia R.P.R. şi Arhivele Statului din Bucureşti şi Iaşi, autorul a analizat în această lucrare situaţia învăţămîntului de la sfîrşitul sec. XIX şi activitatea de revizor şcolar a lui Mihai Eminescu. Marele nostru poet, a iubit şcoala şi a luptat pentru ridicarea învăţămîntului.

Studiul este însoţit de o culegere de documente, în parte inedite, alese cu grijă şi prezentate într-o desfăşurare logică, pe probleme, respectînd totodată însăşi desfăşurarea reală a evenimentelor.

Din această serie de lucrări de valorificare a pedagogiei romîneşti se află în lucru studiul tov. Bianca Bratu *„Moştenirea pedagogică a lui I. Creangă"* şi *„Scriitorii noştri clasici—pedagogi"* (Al. Vlahuţă, I. L. Caragiale, I. Creangă, Al. Odobescu, Ion Slavici) culegere de articole de I. Cremer.

In cadrul unui plan tematic de perspectivă vor apare culegeri de texte din clasicii pedagogiei universale. Seria va fi deschisă cu texte din operele lui Ian Amos Komenski, traduse, adnotate şi însoţite de un studiu, de conf. univ. Ion Antohi din Iaşi.

Un alt domeniu al literaturii pedagogice pe care Editura didactică şi pedagogică îl va cuprinde este acela al lucrărilor de psihologie pedagogică (de exemplu: *„Studii de psihologie"* sub redacţia prof. univ. Al. Roşca-Cluj, şi altele).

Dacă pentru aceste lucrări ca şi pentru cele de istoria pedagogiei Editura a făcut un pas serios înainte stabilind colaborări cu cadrele catedrelor de psihologie şi pedagogie de la universităţile din Bucureşti, Cluj şi Iaşi, rezultate mult mai modeste sînt în legătură cu sarcina ce-i revine de a edita lucrări de valorificare a experienţei cadrelor noastre didactice fruntaşe.

In acest domeniu, va apare anul acesta lucrarea tov. conf. univ. A. Dancsuli din Cluj *„Ideile pedagogice ale lui A. S. Makarenko şi aplicarea lor creatoare la şcoala romînească"*, prima lucrare originală de un volum mai mare, în care va fi generalizată şi popularizată experienţa cadrelor noastre didactice într-o problemă atît de importantă ca aceea a închegării colectivului de copii în şcoală.

Mai sînt cuprinse în plan şi se află în lucru la autori teme ca: *„Din experienţa unui director de şcoală"* (de conf. univ. O. Şafran) şi altele.

In viitor, pe linia sarcinilor trasate de Congresul al II-lea al Partidului Muncitoresc Romîn pentru dezvoltarea învăţămîntului, Editura va da şi mai multă atenţie editării de lucrări originale, va traduce lucrări sovietice în probleme atît de importante ca acelea legate de munca educativă, disciplina elevilor şi învăţămîntul politehnic.

Cu sprijinul Ministerului Invăţămîntului, al secţiilor de învăţămînt şi cabinetelor pedagogice din ţară, Editura va reuşi să atragă tot mai mult, spre munca de elaborare —în vederea publicării— acele cadre didactice care au ceva de spus despre munca lor.

IRINA FROIMESCU

DE LA PRIMA SESIUNE ŞTIINŢIFICĂ A SOCIETĂŢII DE ŞTIINŢE ISTORICE ŞI FILOLOGICE DIN R.P.R.

Societatea de Ştiinţe istorice şi filologice din R.P.R., care în iunie 1955 a intrat în al VI-lea an al existenţei sale, a ţinut în zilele de 29—31 ianuarie 1956 prima sa sesiune ştiinţifică.

In cuvîntul de deschidere la adunarea generală, preşedintele societăţii, tov. acad. P. Constantinescu-Iaşi, a subliniat importanţa momentului în care se ţine prima sesiune ştiinţifică: la încheierea primului şi începutul celui de-al II-lea Cincinal şi imediat după încheierea lucrărilor Congresului al II-lea al P.M.R.; a arătat apoi sarcina ce revine membrilor societăţii de a extinde activitatea aceasteia în cele mai îndepărtate colţuri ale ţării, spre a participa activ la opera de construire a socialismului în patria noastră.

A urmat darea de seamă (raportor prim - secretarul societăţii, tov. conf. V. Maciu) din care a reieşit că, în general, societatea şi-a atins scopurile propuse:

1) ridicarea nivelului de cunoştinţe al membrilor săi în problemele teoretice şi practice de istorie şi filologie; 2) cunoaşterea cuceririlor ştiinţifice, în special a ştiinţei sovietice; 3) îmbunătăţirea muncii cadrelor didactice prin combate-

rea teoriilor pseudo-ştiinţifice; 4) educarea ideologică pe baza teoriei marxist-leniniste; 5) munca de cercetare ştiinţifică şi de popularizare a cuceririlor ştiinţifice.

Astfel, s-au obţinut realizări de seamă: îndrumarea cercetărilor spre valorificarea documentelor locale; colaborarea metodică cu Academia R.P.R., cu institutele şi facultăţile din Bucureşti, Cluj şi Iaşi; antrenarea în muncă a cercetătorilor din învăţămînt, muzeologi, arhivişti.

Pe plan internaţional s-a realizat: colaborarea cu societăţi similare din Moscova, Pekin, Novi-Sad (R.P.F. Iugoslavia), Poznan, Varşovia, Budapesta; aderarea societăţii la Federaţia mondială a oamenilor de ştiinţă cu sediul la Londra.

Prin Institutul romîn pentru relaţiile culturale cu străinătatea s-a cerut schimbul de publicaţii cu toate ţările de democraţie populară.

S-a realizat în întregime planul de publicaţii; lipseşte însă un periodic, organ al societăţii, în care să se publice rezultatele cercetărilor care nu pot să apară în volumul cu caracter editorial al societăţii. Se impune, deci, apariţia „Revistei de istorie".

O parte interesantă a dării de seamă a constituit-o prezentarea activităţii filialelor din întreaga ţară.

Filiale fruntaşe cu o activitate bogată şi variată au fost Craiova şi Sibiu. Ele au valorificat materiale şi documente locale. Colectivele de filologie ale acestor filiale s-au ocupat de studiul problemelor privind gramatica limbii romîne, cele mai bune lucrări fiind înaintate — prin biroul societăţii — Institutului de lingvistică al Academiei R.P.R.

Activitate satisfăcătoare au avut filialele : Bucureşti, Oraşul Stalin, Oradea, Buzău, Cluj, Iaşi.

Au fost şi cîteva filiale cu o activitate nesatisfăcătoare, care n-au manifestat destul interes pentru munca societăţii, dar care se pot redresa şi pot avea o muncă rodnică.

In spirit autocritic s-au arătat, în darea de seamă, lipsurile şi greutăţile care se resimt în munca societăţii.

După întrebări şi discuţii, la care au participat delegaţii majorităţii filialelor, a luat cuvîntul tov. N. Şipoş, locţiitorul ministrului învăţămîntului, care a arătat importanţa muncii ştiinţifice în noile condiţii ale statului nostru de democraţie populară şi rolul cadrelor didactice din învăţămîntul superior şi mediu în desfăşurarea acestei munci.

In încheiere, tov. preşedinte, acad. P. Constantinescu-Iaşi a urat spor la muncă membrilor societăţii, spre a ajuta la îmbogăţirea noii culturi a poporului nostru şi — prin aceasta — la construirea socialismului în patria noastră.

In zilele de 30 şi 31 ianuarie a.c. au avut loc lucrările în secţii.

La *secţia Istorie* s-au prezentat 11 comunicări, dintre care 6 au fost susţinute de delegaţi din Ardeal şi Banat.

S-a remarcat lucrarea „Dregătorii satelor romîneşti în Ţara Bîrsei" a tov. C. Stoide, delegat al filialei Oraşul Stalin. Tovarăşul a prezentat un aspect al cercetărilor de istorie pînă acum neglijat: conducerea locală a satelor în trecut. Folosind documente locale, tov. Stoide a scos în evidenţă numeroase aspecte din viaţa satelor noastre şi poziţia de clasă a dregătorilor săteşti.

Lucrarea „Istoricul Bucureştilor" (1774—1821) a tov. Dan Berindei, delegat al filialei Bucureşti, a reuşit să atragă atenţia istoricilor asupra necesităţii de a se trece la întocmirea unei istorii ştiinţifice a capitalei.

Participanţii la discuţii au adus completări interesante, dovedind preocupări serioase pentru această problemă, rămasă încă nerezolvată în istoriografia noastră.

Interesantă a fost şi lucrarea „Răscoala lui Gh. Doja în poezia umanistă ardeleană" a tov. Dr. B. Capessius, delegat al filialei Sibiu.

In general, temele comunicărilor au fost interesante şi variate. Cele mai multe lucrări au folosit material documentar şi au avut o bună ţinută ştiinţifică.

Tov. acad. A. Oţetea a arătat că Societatea de istorie a trecut de faza organizatorică şi este în pragul unei etape noi, aceea a unei activităţi întemeiate — cel puţin în filialele mai dezvoltate — pe creaţie ştiinţifică.

Societatea de istorie a luat iniţiativa punerii în valoare a unor documente. Pentru ca aceste iniţiative, care marchează un grad de maturitate într-un mare număr de filiale, să poată fi încurajate şi valorificate, este necesar ca societatea să fie înzestrată cu un organ periodic, care să publice realizările membrilor ei, evidenţiind şi selecţionînd elementele cele mai valoroase, atît în cadrul filialelor, cît şi în cadrul general al societăţii.

Tov. conf. V. Maciu, în concluzii generale, arată că importanţa primei sesiuni ştiinţifice constă în rezultatele obţinute. S-au discutat probleme istorico-sociale, accentul căzînd pe lupta poporului muncitor împotriva exploatării. In lucrări s-a folosit metoda înaintată de lucru, a utilizării materialului de arhivă. Autorii lucrărilor au încercat — şi cei mai mulţi au reuşit — să interpreteze materialul documentar în lumina concepţiei marxist-leniniste.

Pe lîngă lucrări foarte bune, au fost însă şi lucrări al căror titlu trebuie modificat şi conţinutul îmbunătăţit, spre a putea fi publicate.

In sesiune lucrările au fost urmărite cu atenţie de asistenţi. Discuţiile au fost duse la un nivel ridicat şi totdeauna cu atitudine partinică.

Trebuie să se insiste mai mult asupra problemelor de istorie modernă şi contemporană; rezultatele muncii de cercetări ştiinţifice să fie puse în folosul muncii profesionale: conţinutul lucrărilor să fie necontenit ridicat, ca societatea să poată răspunde astfel îndemnului tovarăşului Gheorghe Gheorghiu-Dej, care la Congresul al II-lea al Partidului, arată că, o dată cu progresul economic, trebuie să se dezvolte şi cultura.

★

In aceleaşi zile, la *secţia Filologie*, s-au prezentat tot 11 lucrări. S-a remarcat în chip deosebit, prin înalta ţinută ştiinţifică, lucrarea „Despre raportul dintre fonologie şi morfologie", a tov. acad. Emil Petrovici, delegat al filialei Cluj. La discuţii au participat tov. acad. Iorgu Iordan, acad. Al. Graur, prof. Cosmovici.

Tov. prof. Gh. Nedioglu, delegat al filialei Bucureşti, a prezentat lucrarea „Sintaxa logică, sintaxa afectivă şi cea estetică", insistînd asupra celei din urmă, care reprezintă munca specifică, creatoare, a scriitorului.

Pornind de la principiul circulaţiei cuvintelor aşa cum a apărut în concepţia lui B. P. Hasdeu, tov. T. Măruţă, delegat al filialei Craiova, a adus o contribuţie la problema latinităţii limbii noastre în lumina actualităţii.

Tov. Gh. Beldescu, delegat al filialei Buzău, a citit un fragment din lucrarea sa „Contribuţii la cunoaşterea numelui predicativ", studiu deosebit de valoros.

Tov. Despina Teodorescu, delegată a filialei Craiova, a citit, de asemenea, un fragment din lucrarea sa „Metode şi procedee noi în poezia lui Eminescu". Intr-o formă frumoasă, autoarea a prezentat un studiu adîncit, contribuind la înţelegerea problemelor de sintaxă poetică a poeziei lui Eminescu.

Tov. L. Drimba prezintă o lucrare interesantă cu privire la rolul lui Iosif Vulcan în dezvoltarea teatrului transilvan, iar tov. I. Bradu vorbeşte despre Miron Pompiliu (ambii tovarăşi au fost delegaţi ai filialei Oradea).

Tov. V. Adăscăliţei, delegat al filialei Iaşi, aduce elemente noi în prezentarea temei „Teatrul popular haiducesc".

Material bogat, cules cu hărnicie, dar care trebuie prelucrat, a adus tov. Turuşanu, delegat al filialei Botoşani, în lucrarea „Reviste botoşenene".

Tov. Em. Milicescu, delegat al filialei Bucureşti, a citit un fragment din lucrarea sa monografică asupra lui Delavrancea, punînd, cu căldură şi entuziasm, problema atitudinii lui B. Delavrancea faţă de folclor.

O încercare valoroasă de analiză critică a mijloacelor artistice utilizate de T. Arghezi în proza satirică a fost lucrarea tov. Al. Andriescu, delegat al filialei Iaşi.

Comunicările au fost urmate de discuţii constructive, la care au participat tovarăşii acad. Panaitescu-Perpessicius, prof. univ. M. Cruceanu, Em. Manu, Milică (Ploeşti), Luca Preda (Craiova), Ştefania Golopenţia, Al. Bistriţeanu, Bulgăr, Cismărescu (Bucureşti) şi alţii.

In concluzii generale, tov. Al. Bistriţeanu arată că prima sesiune ştiinţifică a societăţii a dovedit rodnicia colaborării dintre specialiştii cu înaltă calificare şi cadrele didactice din mijlocul filialelor (astfel, tov. acad. Emil Petrovici de la Universitatea din Cluj s-a întîlnit cu învăţătorul Ion Bradu din satul Lăzureni). Intr-o atmosferă de înfrăţire intelectuală s-au întîlnit tineri, care aduc elan şi prospeţime în muncă, cu vîrstnici care s-au încadrat în frontul unic al muncii pentru înflorirea culturii noastre noi.

★

In ambele secţii, prima sesiune ştiinţifică a Societăţii de ştiinţe istorice şi filologice din R.P.R. a fost privită ca o realizare. Unanim s-a cerut ca sesiunea ştiinţifică să se ţină anual.

EL. T.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi, să ne dea sugestii şi să facă propuneri în vederea îmbunătăţirii conţinutului revistei.

Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

★

Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

★

REDACŢIA: Bucureşti, Str. Spiru Haret nr. 8.
Raionul Gh. Gheorghiu-Dej
Telefon: 5.15.16 şi 4.24.71

★

ABONAMENTE ANUALE: LEI 36

Abonamentele pe anul 1956 la „Revista de Pedagogie" se fac la oficiile poştale, de la oraşe şi sate, factorii poştali şi secţiile de difuzare a presei.
Faceţi abonamente pe un an.

Prețul 3 lei

I 3865

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL V 4 APRILIE 1956

EDITURA DE STAT DIDACTICA SI PEDAGOGICA

1990
(97)
- IUI 2005
1 IUL. 2014

„REVISTA DE PEDAGOGIE"
apare lunar

COMITETUL DE REDACȚIE

Inv. BLIDEANU EUGEN
Prof. CALIN CORALIA
Prof. CREMER ISIDOR
Inv. DRAGU ION
HOLLINGER A., profesor emerit
Conf. univ. MORARU TRAIAN
Inv. NICOLAU LIVIA
Prof. univ. PASCU NICOLAE
Conf. univ. PUFAN CONSTANTIN
Conf. univ. TARNAVSCHI ION

Redactor responsabil: Prof. univ. STANCIU STOIAN
Redactor responsabil adjunct: Prof. DOMOCOȘ EMIL

București. Str. Spiru Haret nr. 8
Telefon 5.15.16 și 4.24.71.

3865

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

Nr. 4 *Aprilie 1956*

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

CUPRINS

TEORIA ŞI ISTORIA PEDAGOGIEI — Pag.

Stanciu Stoian: Sarcinile ştiinţei pedagogice din ţara noastră în lumina Congresului al II-lea al P.M.R. 3
E. Fischbein: Unele observaţii privitoare la dezvoltarea gîndirii matematice a elevilor 19

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII NOASTRE

Ion Stanciu: Folosirea hărţilor în predarea istoriei 30
Virgil Radulian: Colectivul pionieresc şi contribuţia sa la realizarea sarcinilor instructiv-educative ale şcolii 42

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII SOVIETICE

E. I. Demurova: Despre munca individuală în educarea conduitei . . . 56

DE PESTE HOTARE

Bernard Grigoriu: Aspecte ale învăţămîntului din R. Cehoslovacă . . . 65

CONSULTAŢIE

Ioana Ionescu: Pe marginea lucrării „Cum folosesc noul abecedar în predarea scrierii" (Pentru sesiunea „Lecturile pedagogice") 71

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

G. Beldescu: Cîteva observaţii asupra manualului de gramatică pentru clasele a V—VII-a, ediţia 1955 76
E. Maftei: Revista de psihologie 80

CRONICĂ

B. C.: Cea de-a doua sesiune ştiinţifică a cadrelor didactice din Institutul pedagogic/Bucureşti 91
****:* Cîteva date privind cursurile de pregătire profesională în Franţa . 94
I. O.: Aspecte ale învăţămîntului din Italia 95

12/12 16185

1964

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Станчу Стоян: Задачи педагогической науки в нашей стране в свете II-го съезда Румынской Рабочей Партии 3

Е. Фишбаин: Некоторые замечания относительно развития математического мышления учащихся 19

ИЗ ОПЫТА НАШЕЙ ШКОЛЫ

Ион Станчу: Использование карт в преподавании истории 30

Вирджил Радулиан: Пионерский коллектив и его содействие в осуществлении учебно-воспитательных задач школы 42

ИЗ ОПЫТА СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ

Е. И. Демурова: Об индивидуальной работе по воспитанию поведения . . 56

ЗА РУБЕЖОМ

Бернард Григориу: Некоторые вопросы просвещения в Чехословацкой Республике 65

КОНСУЛЬТАЦИЯ

Иоана Ионеску: Относительно работы: „Как я пользуюсь новой азбукой в преподавании письма" (Для сессии „Педагогические чтения") 71

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Г. Белдеску: Некоторые замечания относительно учебника по грамматике для V—VII классов, изданного в 1955 году 76

Е. Мафтей: Журнал по психологии 80

ХРОНИКА

Б. К.: Вторая научная сессия учителей педагогического института, г. Бухареста 91

* * *: Некоторые данные относительно курсов по профессиональной подготовке во Франции 94

И. О.: Сведения о просвещении в Италии 95

SOMMAIRE

THÉORIE ET HISTOIRE DE LA PÉDAGOGIE

Stanciu Stoian: Les charges qui reviennent aux sciences pédagogiques de notre pays, après le II-e Congrès du Parti Travailleur Roumain 3

E. Fischbein: Quelques remarques sur le développement de la pensée mathématique chez les élèves 19

DE L'EXPÉRIENCE DE NOTRE ÉCOLE

Ion Stanciu: Comment utiliser la carte aux leçons d'histoire 30

Virgil Radulian: Le collectif de pionniers et son apport dans la réalisation des charges instructives et éducatives de l'école 42

DE L'EXPÉRIENCE DE L'ÉCOLE SOVIÉTIQUE

E. I. Demurova: La conduite des élèves et le rôle du travail individuel 56

L'ENSEIGNEMENT À L'ÉTRANGER

Bernard Grigoriu: Aspects de l'enseignement dans la République Tchécoslovaque. . . 65

CONSULTATION

Ioana Ionescu: Observations sur l'ouvrage: Comment j'utilise l'A.B.C. pour enseigner l'écriture? (Pour la session des „Lectures pédagogiques"). 71

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE.

G. Beldescu: Quelques remarques sur le manuel de grammaire roumaine pour les classes V—VII, edition 1955. 76

E. Maftei: La revue de psychologie 80

CHRONIQUE

B. C.: La seconde session scientifique des cadres didactiques de l'Institut pédagogique — Bucarest 91

* * *: Quelques dates sur les cours de qualification professionnelle en France . . . 94

I. O.: Aspects de l'enseignement en Italie 95

TEORIA ŞI ISTORIA PEDAGOGIEI

SARCINILE ŞTIINŢEI PEDAGOGICE DIN ŢARA NOASTRĂ ÎN LUMINA CONGRESULUI AL II-lea AL P.M.R.

de prof. univ. *STANCIU STOIAN*
Directorul Institutului de ştiinţe pedagogice

Congresul al II-lea al Partidului Muncitoresc Romîn are o importanţă uriaşă în dezvoltarea ţării noastre, pe toate laturile vieţii sale, în toate domeniile de activitate. Aşa cum în mod lapidar a arătat tov. Gheorghe Gheorghiu-Dej în cuvîntul de închidere, importanţa aceasta se relevă dintr-un triplu punct de vedere.

„Insemnătatea Congresului nostru — a spus tov. Gheorghiu-Dej — constă întîi în aceea că el a demonstrat justeţea deplină a liniei generale a partidului". Lucrul acesta este evident pentru orice om de bună credinţă şi el este demonstrat de marile realizări înfăptuite în Republica Populară Romînă, cu deosebire în anii din urmă, anii primului cincinal. Putem spune, cu drept cuvînt că, sub ochii noştri „întreaga ţară îşi schimbă înfăţişarea", oameni şi aşezări deopotrivă.

„Insemnătatea Congresului ...constă în al doilea rînd în aceea că el a elaborat un program de muncă şi de luptă a partidului şi a întregului popor, pentru noi victorii în construirea economiei socialiste, pentru înflorirea culturii şi ştiinţei, pentru bunăstarea poporului, pentru întărirea continuă a partidului şi a statului democrat-popular, pentru apărarea păcii şi securităţii patriei noastre".

In sfîrşit, „în al treilea rînd, Congresul a demonstrat tăria de granit a partidului" [1].

In aceasta constă însemnătatea Congresului al II-lea al Partidului Muncitoresc Romîn şi de acest lucru îşi dă seama tot mai mult fiecare cetăţean al ţării noastre. De acest lucru sîntem pătrunşi şi noi, cei ce muncim în domeniul educaţiei şi instrucţiei, sector aşa de important pentru formarea cadrelor de construire a noii orînduiri socialiste.

Pentru noi pedagogii — teoreticieni şi practicieni — este evident mai ales un fapt: problemele de educaţie şi instrucţie, alături de problemele generale culturale, sînt puse de partid la loc de cinste, — de cinste, dar şi de mare răspundere. Care partid de guvernămînt din trecutul ţării noastre dădea atîta importanţă unor astfel de probleme? Cînd s-a întîmplat ca, la un congres al său, un partid burghez să discute cu atîta seriozitate problemele culturii şi ale şcolii? Care partid burghez, în sfîrşit, poate sau a putut să facă vreodată acest lucru în lumina unei

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej*, Cuvîntarea de încheiere a Congresului al II-lea al P.M.R. (Scînteia, nr. 3479, 29.XII.1955).

ideologii, pe cît de precise, pe atît de limpede și juste, ca ideologia marxist-leninistă, farul conducător al Partidului Muncitoresc Romîn?

În țara noastră azi, lucrul acesta este cu putință, pentru că la noi există un partid înarmat cu o astfel de ideologie. Acest partid este Partidul Muncitoresc Romîn, iar lumina care-i luminează drumul este ideologia marxist-leninistă. „În țara noastră, ideologia marxist-leninistă stă la temelia vieții de stat și exercită o înrîurire tot mai puternică asupra vieții sociale“ [1]. În lumina acestei ideologii, s-au discutat la Congres, se înțelege, și problemele educației și instrucției, iar concluziile ce se desprind din aceste discuții sînt sarcini pentru cei ce lucrează în domeniul pedagogiei și în instituțiile instructiv-educative.

Care sînt aceste sarcini?

☆

Sarcina de bază decurge din însuși programul de muncă și luptă a partidului și întregului popor, care ne arată calea spre noi victorii în construirea socialismului. Aceasta presupune și noi victorii în formarea omului nou, necesar acestui scop, căci una fără alta nu se poate concepe.

Sarcina de bază, de altfel, ne este dată de însăși necesitatea construirii acestei lumi noi în condiții determinate. „Educația comunistă — spune Kalinin — se concepe întotdeauna concret. În condițiile noastre, ea trebuie să fie subordonată sarcinilor pe care le are partidul și statul... Sarcina principală a educației comuniste este aceea de a-i determina pe oameni să sprijine la maximum lupta noastră de clasă“ [2]. Acțiunea educativă trebuie, așadar, să sprijine această luptă ținînd însă seama de condițiile social-istorice în care ea se desfășoară.

Lupta aceasta — care nu trebuie să fie „generală“ și vagă nici la noi, ci concretă și precisă — este o luptă vastă și complexă. Toate sectoarele de muncă țintesc spre același țel: construirea societății fără clase. Construcția aceasta trebuie asigurată nu numai din var și cărămidă, nu numai prin mașini de tot felul, nu numai prin cunoștințe și deprinderi, ci și prin conștiința ce o formează. Educația are acest rol — un rol de luptă și de construcție totodată.

Care e datoria pedagogiei ca știință a educației? Pedagogia trebuie să lămurească aceste probleme, să distingă și să determine, la noi, sarcini sub aspectul lor concret. Sînt unii care cred de pildă că, de vreme ce nu mai avem moșieri, bancheri și industriași mari, problema luptei de clasă n-ar mai avea nici un rost, că mai ales în legătură cu școala n-ar mai fi necesar să fie pusă. Alții cred, așa cum arată în Raportul C.C. al P.M.R., că ar putea fi vorba măcar de o „pauză“, în această privință. Asemenea păreri mai există: uneori în discuții, alte ori și în fapt, — adică mai rău. Pedagogia a avut, are și va avea pentru multă vreme încă, datoria să nu uite niciodată că rostul său cel mai de seamă este să nu se depărteze de acest scop suprem, care constă în subordonarea întregii acțiuni educative sarcinilor politice, în încadrarea ei în punctul de vedere just. Aceasta rămîne sarcina sa de bază.

---

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej*, Raportul de activitate al C.C. al P.M.R. la Congresul al II-lea al Partidului, pag. 150, E.P.L.P., 1955.

[2] *M. I. Kalinin*, Despre educația comunistă, Ed. P.M.R., pag. 78.

Subordonate acestei sarcini de bază sînt celelalte, cele care ajută la îndeplinirea acesteia și pe care le vom arăta mai departe. Ele se desprind din documentele Congresului al II-lea al P.M.R. și sînt strîns legate de cele constatate la Congres, nu numai în sectorul propriu al educației și instrucției ci, indirect, și în celelalte sectoare. Ele trebuie urmărite în efortul pe care întregul popor, în toate direcțiile, îl face pentru construcția socialismului în țara noastră. Munca instructiv-educativă este indisolubil legată de toate și în toate are un rol.

Educația este, după cum știm, un fenomen de suprastructură. E, deci, în funcție de structura sau orînduirea economică, adică de bază. În ceea ce are mai esențial, ea are rolul de a contribui la întărirea bazei, fie prin școală, fie prin activitatea extrașcolară. Suprastructura joacă, după cum știm, un rol însemnat în dezvoltarea vieții sociale. Ea nu poate orice, dar poate mult. „Arma criticii — cum spune Marx — nu poate să înlocuiască, desigur, critica armelor, forța materială trebuie să fie răsturnată tot printr-o forță materială ; dar și teoria devine o forță materială... atunci cînd ea cuprinde masele“ [1]. Suprastructura, deci și educația, poate reprezenta o astfel de forță.

Sistemul nostru de educație și instrucțiune, prin instituțiile în care el este concretizat, servește și trebuie să servească bazei care i-a dat naștere. El o ajută să se dezvolte și să se consolideze. Consolidată și dezvoltată, baza la rîndul ei creează condiții noi, favorabile pentru progresul suprastructurii, în care educația, împreună cu întreaga suprastructură, se va prezenta calitativ pe o treaptă mai înaltă.

Dacă este așa, o întrebare se naște pentru noi : și-au făcut instituțiile instructiv-educative din țara noastră întreaga datorie în împlinirea funcțiunii lor firești ? Și-a îndeplinit școala, mai ales, sarcinile ce i-au fost planificate pînă acum, atît cantitativ, cît și calitativ ?

Problema este, într-adevăr, largă și complexă. Ea include și aspecte care depășesc funcția școlii. Toate instituțiile care se ocupă cu opera de răspîndire a culturii în mase, ca S.R.S.C. și căminele culturale, întreprinderile care organizează calificarea de cadre la locul de muncă sau prin cursuri, școlile sindicale, ca și cele de partid, toate sînt interesate aci. Noi ne restrîngem însă considerațiile noastre la sarcinile școlii. Ce a făcut școala în această privință ?

Pentru oricine este clar că învățămîntul nostru public a făcut în anii democrației populare un adevărat salt, contribuind prin aceasta la consolidarea regimului. S-a lichidat aproape complet analfabetismul, primele patru clase elementare au devenit cu adevărat obligatorii, școala de șapte ani a devenit și ea acum obligatorie în reședințele regionale și raionale, în orașe și centre muncitorești, învățămîntul mediu s-a răspîndit într-o proporție necunoscută pînă acum. Tot așa cel tehnic și profesional. De asemenea, o mare dezvoltare a luat învățămîntul superior.

Conținutul învățămîntului, apoi, nu mai este îmbîcsit de concepții antiștiințifice și reacționare. De la școala elementară și pînă la gradul cel mai înalt de învățămînt, conținutul învățămîntului nostru este realist-științific și laic.

În sfîrșit, atît în școală, cît și în afară de școală, în organizații extrașcolare, și mai ales în cele de pionieri și U.T.M., tineretul nostru

[1] *K. Marx* și *F. Engels*, Opere, vol. I, (ed. rusă), pag. 406.

primeşte o educaţie nouă, în spiritul moralei comuniste, al dragostei de muncă, al patriotismului fierbinte pentru patria democrat-populară şi în spiritul internaţionalismului proletar. Dacă vom compara cu ochii minţii starea de azi, cu cea din trecutul nu prea îndepărtat, va trebui să recunoaştem că regimul nostru democrat-popular a realizat, într-un timp foarte scurt, ceea ce regimul burghezo-moşieresc n-a izbutit să realizeze în decenii întregi de existenţă.

Marile noastre succese, în materie de învăţămînt, nu ne îndreptăţesc însă acum să credem că am făcut totul. Nu ne îndreptăţesc chiar de loc. Atît din Raportul Comitetului Central, cît şi din discuţiile purtate în cadrul Congresului, reiese un lucru care nu trebuie să ne scape — acela că în alte domenii de activitate s-a făcut mai mult decît în al nostru. În multe ramuri de activitate — economică de pildă — s-a construit mult mai mult şi mai bine. Ceva mai mult, acolo unde, în construcţia economică a ţării, s-au înregistrat unele lipsuri, dacă vom căuta mai atent cauzele acestora, între ele vom găsi unele ce ne privesc şi pe noi, privesc şcoala.

Un exemplu: problema productivităţii muncii. Raportul Comitetului Central arată că, deşi planul de producţie în ansamblul lui a fost îndeplinit şi depăşit, productivitatea muncii n-a fost aceea care trebuia să fie. Ea trebuia să crească, potrivit planului, cu 75% şi n-a crescut decît cu 47%. Or, aşa cum spune Lenin, pentru izbînda unei orînduiri sociale noi, productivitatea muncii este, în fond, lucrul cel mai important.

Productivitatea muncii, în ţara noastră, ca în tot lagărul socialismului, a crescut mult mai mult decît în ţările capitaliste, unde ea stagnează, dar n-a crescut totuşi cum noi înşine am planificat-o şi cum era posibil să crească. Care să fie cauza? Una din cauze — foarte importantă — este insuficienta pregătire a cadrelor pentru mînuirea tehnicii noi. Lenin a arătat importanţa pe care o au în această privinţă „avîntul învăţămîntului şi al culturii maselor populare", precum şi „întărirea disciplinei celor ce muncesc şi a priceperii lor în muncă" [1]. Dacă productivitatea muncii a crescut la noi, aceasta este o dovadă că a existat un astfel de avînt şi astfel de progrese în disciplină şi pricepere; dacă aceasta n-a crescut în măsura prevăzută, înseamnă că a fost totuşi ceva care putea să meargă mai bine. Şcoala şi slujitorii ei — cei mai mari, ca şi cei mai mărunţi — au datoria să smulgă acest rău din rădăcină. Productivitatea muncii este o chestiune vitală pentru victoria deplină a socialismului şi noi trebuie să contribuim cu toate forţele noastre la ridicarea ei pe treapta cea mai înaltă cu putinţă. Aici avem de luptat, s-ar părea, şi cu un fel de prejudecată. Sînt oameni convinşi, dacă putem spune astfel, că e chiar firesc să vedem şcoala rămînînd în urma vieţii. Fiind o instituţie de suprastructură ar urma ca ea să se păstreze respectuos la oarecare distanţă de bază, să nu aibă, deci, nici un rost imediat în promovarea ei. Un atare fatalism nu este nici justificat, nici justificabil, în condiţiile dictaturii proletariatului. Învăţătura marxist-leninistă nu dă nici un argument pentru

[1] *V. I. Lenin*, Opere alese II, ed. I, pag. 478.

un astfel de pesimism pedagogic. Școala poate ajuta la ridicarea productivității muncii atît prin conținutul învățămîntului, cît și prin toate celelalte măsuri educative.

Problema aceasta este o problemă importantă pentru pedagogie. Rezolvarea ei practică ține, se înțelege, de măsuri de ordin organizatoric și didactic. Problema însăși este însă și de ordin teoretic și ea este aceasta: e posibil un ritm mai susținut al activității instructiv-educative, pentru a face ca aceasta să țină pasul cu viața? După toate datele materialismului istoric, putem răspunde afirmativ.

Este adevărat că nu putem concepe conștiința anterioară existenței oamenilor. Marxismul ne învață că existența oamenilor condiționează conștiința lor. Ca atare, conștiința educativă, scopurile și sarcinile ce-și propune, nu pot fi privite ca ieșind din neant. „In producția socială a vieții lor, oamenii intră în raporturi determinate, necesare, independente de voința lor" [1]. Aceste raporturi și rezultatele sau consecințele lor prilejuiesc și apariția conștiinței sub acest aspect.

Toate acestea sînt adevărate, dar tot așa de adevărat este și faptul că, în măsura în care conștiința înaintată a oamenilor este mai activă, în aceeași măsură se pot grăbi pașii istoriei. Lucrul acesta îl și fac oamenii în perioadele revoluționare. „Nu trebuie să uităm — spune Lenin — ce mare forță educativă și organizatoare posedă revoluția... Uneori, cîteva luni de revoluție educă pe cetățeni mai repede și mai complet decît zeci de ani de stagnare politică" [2]. Conștiința socială e mai vie și mai activă atunci.

Or, noi sîntem tocmai într-o astfel de perioadă. Avem tot dreptul să cerem acțiunii noastre instructiv-educative ca, apropiindu-se tot mai mult de realitate și cunoscînd-o, să țină tot mai mult și mai bine pasul cu transformările ei, în toate domeniile de viață.

Să revenim la școală și la rolul ei instructiv-educativ, așa cum reiese el și din documentele Congresului al II-lea al P.M.R. Școala poate face ceva tot așa de însemnat ca și în domeniul productivității muncii, de care am vorbit, ceva ce se cere a fi realizat de al II-lea cincinal. E vorba de contribuția ei la construirea socialismului la sate. Să analizăm puțin lucrurile, pentru a ne convinge.

Satul a cunoscut la noi, în anii puterii populare, un avînt evident și a înregistrat victorii mari. Eliberat de exploatarea moșierească, protejat împotriva chiaburimii hrăpărețe și ajutat economicește în forme diferite de măsurile luate în favoarea lui, satul nou, al țărănimii muncitoare, s-a organizat pe noi baze, care să-i permită să dispună, tot mai mult, de rodul muncii lui.

Pe lîngă aceasta, satul nostru a pășit și pășește tot mai hotărît pe drumul construirii socialismului și în domeniul său economic. Cele 6325 de gospodării agricole colective și întovărășiri sînt o dovadă. Această înflorire economică n-a fost, desigur, fără efect asupra dezvoltării culturale, după cum, se înțelege, și dezvoltarea culturală — școala și căminul cultural — au influențat și ele, la rîndul lor, asupra progresului economic înfăptuit. Productivitatea muncii în agricultură ca și producția medie la

[1] *K. Marx* și *F. Engels*, Opere alese I, Ed. P.M.R., pag. 361.
[2] *V. I. Lenin*, Opere VIII, E.P.L.P., 1955, pag. 563.

hectar au crescut şi cresc, iar acest lucru se datoreşte şi ridicării nivelului cultural.

Raportul C.C. al P.M.R. la Congresul Partidului arată însă că, totuşi, producţia la hectar şi productivitatea muncii în agricultura noastră n-au crescut pe măsura eforturilor făcute de stat în acest scop. Se poate vorbi chiar, se spune în Raport, că „există o serioasă rămînere în urmă a dezvoltării agriculturii, faţă de sarcinile politico-economice stabilite în planul cincinal" [1].

Cauzele acestei rămîneri în urmă sînt, în primul rînd, de ordin economic, dar şi de ordin educativ. Nouă ne revine să ne ocupăm de cele din urmă. Manifestarea deosebit de dăunătoare, asupra căreia ni se atrage atenţia, aceea „de a lăsa ca transformarea socialistă a agriculturii să meargă de la sine" [2], trebuie să o avem şi noi în vedere, cu atît mai mult cu cît, nefiind sectorul nostru direct de muncă, pericolul de a ne rupe de problemele lui este mai mare. Trebuie să nu uităm nici noi, cum nu trebuie să uite nici un cetăţean cu dragoste de statul nostru democrat-popular, ce sarcini ne stau în faţă în anii celui de-al doilea cincinal. „Sarcina fundamentală a acestui plan — se spune în Raportul Comitetului Central — este făurirea economiei socialiste unitare — în care — pe baza dezvoltării continue a industriei socialiste, — să se asigure transformarea socialistă a agriculturii, astfel ca, în 1960, sectorul socialist în agricultură să fie preponderent, atît ca suprafaţă cît şi ca producţie marfă" [3].

Cu aceasta, construcţia socialismului în satele ţării noastre ridică pentru noi problema deosebit de importantă a lichidării contradicţiei dintre oraş şi sat. Este de la sine înţeles că la noi problema aceasta nu se mai pune aşa cum se punea cu cîţiva ani în urmă. Ajutorul dat de clasa muncitoare ţărănimii muncitoare, a creat raporturi noi între sat şi oraş — raporturi de alianţă şi prietenie. Procesul nu este însă desăvîrşit pe plan material, economic; el nu poate fi socotit desăvîrşit, cu atît mai mult, pe plan cultural, educativ. Acest lucru stă ca o sarcină şi în faţa şcolii, iar pedagogia are datoria să se ocupe teoretic de el. Ajută aci şi alte instituţii, care, trebuie să recunoaştem, se afirmă astăzi tot mai mult, de exemplu, căminul cultural. Ştiinţa educaţiei nu poate să ignoreze nici această acţiune.

Atît în legătură cu construirea socialismului la sate cît şi, mai ales, în legătură cu problema productivităţii muncii, este bine să precizăm sarcinile şcolii şi, deci, şi ale pedagogiei.

Este adevărat că asemenea probleme nu se rezolvă numai prin şcoală — nu prin şcoala de cultură generală, în primul rînd. Despre acest lucru am mai vorbit. Dar şcoala nu este şi nu poate fi străină de ele.

Congresul al XX-lea al P.C.U.S. a arătat necesitatea unei tot mai strînse legături între teorie şi practică în procesul instructiv-educativ. Dar acest lucru nu trebuie interpretat în sensul unei abateri de la ţelurile şcolii de cultură generală. Întemeiaţi pe principiul învăţămîntului politehnic, fie la oraş, fie la ţară, în orice domeniu de activitate, noi pregătim

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej*, Raportul de activitate al C.C. al P.M.R. la Congresul al II-lea al Partidului, pag. 52, E.P.L.P., 1955.
[2] *Ibidem*, pag. 97.
[3] *Ibidem*, pag. 73.

același om nou, pentru cele mai variate condiții ale vieții noi. Școala trebuie să contribuie la construirea orînduirii noi, fără clase, să ajute la înflorirea economică a țării; dar acest lucru trebuie să-l facă, în primul rînd, prin formarea omului nou și a cadrelor noi, capabile să facă acest lucru, eliberate de constrîngerea unei pregătiri limitate, care le împiedică în viață, legîndu-le de funcțiuni și munci depășite.

Nu poate fi vorba deci de grija pe care trebuie să o avem pentru buna organizare sau funcționare a unui învățămînt tehnic sau profesional de specialitate, după date statistice culese și valabile la un moment dat. A proceda astfel înseamnă a proceda cu totul mecanic, înseamnă a organiza un învățămînt profesional îngust, fără mari perspective pentru cei ce l-ar urma. E vorba de cu totul altceva. E vorba de a cîntări just care sînt cu adevărat cunoștințele științifice cele mai necesare pentru viață și producție, de a găsi procedeele cele mai bune pentru a le preda strîns legate de practică tinerei generații în general, nu pentru specializare. Toate acestea sînt probleme de cultură generală, pe treapta cea mai avansată a culturii, iar școala, împreună cu toate instituțiile ce lucrează legate de ea, trebuie să le aibă în vedere.

Scopul muncii, pe care școala de cultură generală și toate instituțiile cultural-educative legate de ea îl au deci și acum, înainte de orice, este formarea multilaterală a omului, cu adînci convingeri comuniste și cu deprinderea de a lucra în sensul lor. Numai în cadrul acestui scop, și subordonat lui, noi trebuie să vedem și celelalte sarcini concrete de moment.

Aceasta înseamnă însă un lucru: oriunde ar fi, la orice loc de muncă și luptă, cetățeanul țării noastre trebuie să înțeleagă politica clasei muncitoare, să și-o facă a lui și să o pună în practică. Iar politica clasei muncitoare din țara noastră în momentul de față, este aceea pe care am văzut că ne-o indică Raportul și toate celelalte documente ale Congresului al II-lea al Partidului. Chiar dacă unele scopuri de urmărit par scopuri de moment, prin împlinirea sau depășirea lor cu vremea, se adaugă, prin aceasta chiar, o cărămidă și la temelia construcției de durată, se realizează lucruri valabile și pentru mai tîrziu.

Pentru munca științifică de cercetări în domeniul pedagogiei socotim că preciziunile acestea sînt utile. Științei pedagogice din țara noastră îi revine sarcina, plină de răspundere, de a studia în mod atent problemele arătate, de a formula cu grijă scopurile de detaliu, precum și mijloacele pentru atingerea lor. Lucrul acesta este cu atît mai important cu cît, în adevăr, nu e vorba numai de probleme limitate — ca înfăptuirea celui de-al doilea cincinal — ci de înfăptuiri cu consecințe și pentru mai tîrziu.

★

Cele arătate pînă aici sînt sarcini care reies pentru școală și știința pedagogiei, din analiza pe care Raportul de activitate al C.C. al P.M.R. îl face situației din țara noastră și direcției în care ea trebuie să se dezvolte, în general. Raportul vorbește însă, în mod special, și de probleme sau sarcini ce revin acestora — adică școlii și pedagogiei. „În domeniul învățămîntului — spune Raportul — se vor construi școli

noi şi clase, pentru ca, pînă la sfîrşitul cincinalului să cuprindem cea mai mare parte a şcolarilor la cursurile de şapte ani, astfel ca, la sfîrşitul celui de-al treilea cincinal, toţi copiii patriei noastre să urmeze şcoala de şapte ani". Şi mai departe: „Pentru ridicarea nivelului cultural şi ştiinţific al tineretului nostru şi îmbunătăţirea formării de cadre noi, necesare dezvoltării economiei şi culturii, se va perfecţiona conţinutul învăţămîntului mediu şi superior" [1]. In sfîrşit, partidul ne mai cere „să punem capăt slabei exigenţe faţă de competenţa cadrelor... să dăm o mai mare atenţie ca pînă acuma gradului (lor) de pregătire... O dată cu ridicarea nivelului (lor) ideologic... sarcina noastră este de a ridica în mod persistent pregătirea lor de specialitate" [2]. Această din urmă sarcină este adresată în primul rînd activiştilor de partid, dar ea e valabilă pentru muncitorii din toate domeniile.

După cum vedem, o problemă ce se cere rezolvată cu precădere la noi, în anii imediat următori, este aceea a creării tuturor condiţiilor şi a efortului susţinut al tuturor pentru a face ca, în cel mai scurt timp, să avem o şcoală de şapte ani generalizată, capabilă să cuprindă pe toţi copiii de vîrsta respectivă. Unele ţări de democraţie populară, cum e de pildă Bulgaria, au atins deja acest nivel.

Generalizarea şcolii de şapte ani ridică o serie de probleme, pe care ştiinţa pedagogică trebuie să le ia în studiu. Privirea acestei şcoli ca un tot unitar constituie o primă problemă de acest fel, întrucît pentru majoritatea cetăţenilor ţării noastre, ce se formează acum, şcoala de şapte ani va fi singura şcoală de cultură generală pe care ei o vor face. Legate de această problemă sînt apoi altele: conţinutul învăţămîntului, cu obiectele de studiu cerute de o pregătire multilaterală întreagă, succesiunea studiilor, activitatea organizaţiilor extraşcolare ş. a. Asemenea probleme cer fundamentări şi explicaţii ştiinţifice, pe care cercetătorii trebuie să le dea pentru ca şcoala de şapte ani să-şi atingă scopul, atît cantitativ, cît şi calitativ.

In ce priveşte învăţămîntul mediu şi superior, sarcinile ce stau în faţa lor, privesc nu numai aspectul cantitativ, de creştere, dar mai cu seamă latura calitativă. Ele privesc, înainte de orice, conţinutul ştiinţific care trebuie să fie perfecţionat. Recomandarea aceasta, evident, nu poate fi privită numai pe latura ei mai de suprafaţă, de alcătuirea unor programe perfecte, ci în ce trebuie să aibă ea mai de temelie: alcătuirea de bune manuale, alcătuirea de lucrări metodice, măsuri pentru buna lor utilizare, control. Iar mai presus de toate, grija pentru asimilarea cunoştinţelor de către elevi în mod cît mai temeinic, formarea priceperilor şi deprinderilor lor în aşa fel, încît nivelul lor cultural, la terminarea şcolii, să fie cît mai ridicat şi putinţa încadrării lor în viaţă şi producţie cît mai uşoară.

Ştim cu toţii lipsurile actuale ale şcolii noastre medii, în raport cu nevoile mereu crescînde ale vieţii. Aceia dintre absolvenţii acestei şcoli, de pildă, care concurează pentru intrarea în învăţămîntul superior, se dovedesc a nu fi întotdeauna suficient de pregătiţi pentru aceasta. Lipsa lor de pregătire este mai evidentă la obiecte de studiu

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej*, Raportul de activitate al C.C. al P.M.R. la Congresul al II-lea al Partidului, pag. 121, E.P.L.P., 1955.

[2] *Ibidem*, pag. 142, 143.

ca limba și literatura romînă sau matematicile, obiecte de bază pentru pregătirea elevilor. Faptul acesta, după părerea noastră, relevă o deficiență gravă în metodica predării acestor obiecte de studiu, — deficiență existentă desigur și la celelalte obiecte. Ea constă în aceea că măiestria cadrelor noastre didactice și pregătirea lor metodică se oprește încă la lecțiile de comunicarea cunoștințelor și mai puțin la cele de consolidarea lor și la legătura lor cu practica. Iar lucrul acesta nu este, ca să zicem așa, întîmplător. Activitatea științifică pedagogică tot în această direcție s-a desfășurat pînă acum mai mult la noi. Practica pedagogică a elevilor și studenților de asemenea, și tot așa munca pentru îndrumarea și perfecționarea cadrelor didactice.

Pentru a ajuta școala noastră și pe muncitorii din domeniul ei în lichidarea acestei lipse, noi va trebui să ne îndreptăm eforturile în această direcție. Va trebui să alcătuim, în mod științific, îndrumare metodice scoase din experiența cadrelor fruntașe, îndrumare care să răspundă nevoilor de pregătire cît mai temeinică a elevilor: îndrumare pentru limba și literatura romînă, îndrumare la aceeași materie pentru minoritățile naționale, îndrumare pentru matematică, pentru fizică, chimie ș.a.m.d.

O sarcină importantă, în domeniul didacticii și metodicilor de predare, este pentru noi, în această privință, aceea de a orienta această muncă de cercetări și pe linia unei tot mai mari legături a teoriei cu practica, precum și a politehnizării învățămîntului de cultură generală. Ministerul Învățămîntului a organizat deja școli, în care se experimentează principiul politehnizării, iar în anul viitor numărul acestora va fi mărit. In trei din aceste școli Institutul de științe pedagogice își organizează cercetările sale. Dar nu numai Institutul de științe pedagogice trebuie să facă astfel de cercetări. Problema — mai ales pe latura ei mai generală, de legare a teoriei de practică — poate să fie studiată de orice om competent, în orice școală. Important este să fim pătrunși de importanța ei și să o studiem.

Invățămîntul politehnic este o parte componentă a educației comuniste. Și numai a acesteia. El a fost formulat ca atare de Marx și apoi precizat și adîncit de Lenin. Școlii burgheze — așa-zisei școli „secundare" în primul rînd — nu i se cerea și nu i se putea cere un astfel de învățămînt în planul și programele ei; de aceea nici pedagogii teoreticieni burghezi nu se ocupau de el. Nici n-ar fi putut s-o facă.

Dar învățămîntul politehnic nu este încă destul de lămurit pentru cadrele noastre — pentru practicieni și chiar pentru cercetători. Unii îl confundă, de pildă, cu învățămîntul profesional, iar alții socotesc că principiul învățămîntului politehnic ar cuprinde întregul domeniu al școlii de cultură generală, că s-ar aplica la întregul său conținut.

Invățămîntul politehnic nu trebuie confundat cu învățămîntul profesional, pentru că aceasta ar însemna îngustarea scopului pe care-l urmărește școala de cultură generală. Școala profesională și tehnică urmărește să pregătească pentru o profesiune, lucru pe care e bine să-l facă după ce elevul a căpătat o pregătire generală; școala de cultură

generală politehnizată „pregăteşte pentru libera alegere a profesiunii“ [1] — a oricărei profesiuni. Sau, cum spune Lenin: „Principiul politehnic nu cere să înveţi totul, dar cere să înveţi industria modernă în ansamblu“ [2].

Învăţămîntul politehnic, în sfîrşit, nu cuprinde toată şcoala de cultură generală, tot conţinutul ei, pentru că sînt astfel de obiecte ca istoria, literatura ş.a. care nu sînt în legătură directă cu el. Legătura indirectă şi corelaţia obiectelor, a tuturor obiectelor din sistemul nostru de învăţămînt, trebuie făcută, se înţelege; aceasta nu înseamnă însă a face politehnizarea învăţămîntului.

Mai rămîne o problemă, legată de politehnizarea învăţămîntului, care ne priveşte pe noi azi: raporturile dintre şcoala de cultură generală politehnizată şi cerinţele vieţii. Este neîndoios că această şcoală trebuie să dea şi o pregătire generală adecvată, să pregătească pentru învăţămîntul superior, să pregătească apoi pe tineri în aşa fel, încît ei să poată fi încadraţi cu uşurinţă în producţie. În stadiul actual, şcoala noastră medie de cultură generală pregăteşte pentru aceste scopuri, deocamdată mai mult pentru primul. Nici activitatea practică din şcoli, nici cercetarea ştiinţifică pedagogică nu trebuie să piardă din vedere această particularitate. În această privinţă, va trebui să citim cu atenţie şi recomandările Congresului al XX-lea al P.C.U.S.

După cum am arătat însă, şcoala de cultură generală cuprinde un cîmp mai vast de activitate decît acela la care se aplică direct principiul învăţămîntului politehnic. Şcoala, în întregul ei, cu toate treptele şi toate formele de activitate, are perspectiva largă a formării multilaterale a personalităţii umane în etapa actuală de dezvoltare a societăţii: omul nou, constructor al socialismului. Nouă nu trebuie să ne scape din vedere acest lucru şi Congresul al II-lea al P.M.R., în documentele lui, ne arată şi aci sarcini precise, concrete. Prin conţinutul învăţămîntului şi perfecţionarea lui, noi trebuie să înţelegem *întregul conţinut,* deci toate obiectele ce concură la realizarea scopului. Pe lîngă obiectele de studiu şi alte probleme trebuie să le avem însă în vedere: problemele educative propriu-zise, pe care noi le urmărim şi prin desfăşurarea procesului de învăţămînt, dar şi în afara lui. De astfel de probleme Congresul s-a ocupat şi ne face atenţi asupra lor.

Care sînt aceste probleme? Ele se încadrează toate în efortul din domeniul ideologic şi educativ, pe care trebuie să-l facem cu toţii sub îndrumarea partidului, şi privesc patru aspecte mai importante.

Un prim aspect — şi cel mai de seamă — este în legătură cu lupta ce trebuie dusă pentru un conţinut ştiinţific şi pentru o educaţie justă din punct de vedere ideologic. Lupta împotriva obiectivismului burghez în ştiinţă şi a influenţelor capitaliste în conştiinţa oamenilor, lupta împotriva misticismului, superstiţiilor şi prejudecăţilor de tot felul, intră în această preocupare educativă şi ştiinţa pedagogiei trebuie să formuleze pentru acţiunea educativă conţinutul, principiile călăuzitoare şi metodele cele mai potrivite pentru lichidarea lor în condiţiile noastre de viaţă.

[1] *I. A. Kairov,* Situaţia şi sarcinile ştiinţei pedagogice sovietice (Analele romîno-sovietice, Seria ped.-psih. nr. 3 — 1955, p. 125).

[2] Citat după *I. A. Kairov,* Op. cit., pag. 125.

Un alt aspect important al muncii educative, în cadrul luptei pentru construirea socialismului în țara noastră, este educarea atitudinii față de muncă și avutul obștesc, precum și educarea în spiritul disciplinei conștiente. Problema disciplinei conștiente, care merge mînă în mînă cu o exigență sporită față de elevi, atît din punct de vedere al învățăturii, cît și al comportării lor în viața de toate zilele, este o problemă de mare actualitate în școala noastră azi. Ea a fost pusă pe primul plan de către partid și conducerea învățămîntului nostru, cu deosebire în ultimul timp, de aproape un an. Unele măsuri s-au luat în această privință și s-au înregistrat și succese. Dar problema nu e rezolvată. Greutatea vine de acolo că esența ei însăși ne scapă adeseori. Nouă nu ne trebuie orice fel de „ordine" în muncă și în viață, nouă nu ne trebuie orice fel de „onestitate", înțeleasă indiferent cum. Nouă ne trebuie o disciplină conștientă, o disciplină tovărășească și o onestitate socialistă.

Știința pedagogică trebuie să desprindă din viața noastră astfel de aspecte, să le explice și să le propage. Dacă vom izbuti să facem acest lucru și să arătăm măsurile concrete de luat în condițiile țării noastre în această privință, munca noastră va fi încununată de succes. In spiritul marxism-leninismului, Makarenko ne învață că „disciplina este un fenomen moral și politic" [1]. Noi trebuie să învățăm meseria de a face educarea disciplinei în condițiile concrete ale vieții noastre social-politice, să dezvoltăm concepția nouă despre disciplină în țara noastră.

Un al treilea aspect important al muncii noastre educative este educația în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar. „Comuniștii — spune Raportul C.C. al P.M.R. la cel de-al II-lea Congres al Partidului — cultivă la oamenii muncii dragostea fierbinte pentru Patrie, voința fermă de a munci pentru înflorirea ei, pentru construirea socialismului, pentru apărarea păcii, securității și independenței Patriei. Ei cultivă mîndria națională a maselor muncitoare pentru eroica luptă revoluționară dusă în trecut de muncitori, țărani, de cărturarii înaintați, pentru eliberarea socială și națională a Romîniei" [2]. Sînt gînduri asupra cărora trebuie să reflectăm și să vedem în ce mod le putem aplica în munca noastră educativă.

In ce privește educația în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar, partidul ne cere mai cu seamă, să nu uităm că acest lucru se face împletind dragostea de patrie cu dragostea față de Uniunea Sovietică, eliberatoarea țării noastre, cu dragostea față de popoarele întregului lagăr socialist și față de muncitorii din lumea întreagă. Noi formăm un tot și trebuie să ne simțim ca atare.

Un al patrulea aspect în sfîrșit, al muncii noastre educative este educația estetică și ridicarea nivelului cultural al tineretului nostru prin cunoașterea creațiilor artistice și literare și anume a creațiilor realizate în spiritul realismului socialist.

Se va zice că lucrul acesta se face. Și totuși el nu se face așa cum trebuie. Noi știm azi că există o cultură progresistă a trecutului, pe

[1] *A. S. Makarenko*, Opere ped. alese I, pag. 99.

[2] *Gh. Gheorghiu-Dej*, Raportul de activitate al C.C. al P.M.R. la cel de-al II-lea Congres al Partidului, pag. 153, E.P.L.P., 1955.

care n-avem dreptul să o ignorăm, după cum avem o cultură progresistă a prezentului, pe care, de asemenea, ne silim să o facem cunoscută tinerei generaţii. Trebuie să recunoaştem că nu sînt rare cazurile cînd sînt puse pe acelaşi plan ca importanţă educativă — dacă nu se întîmplă chiar să se dea precădere celei din trecut. Aceasta înseamnă, se înţelege, o atitudine nejustă în materie de educaţie pe această latură. Noi trebuie să cultivăm la tinerii noştri dragostea pentru trecutul progresist, dar cu atît mai mult să o facem, cînd e vorba de prezent. Pentru creaţiile culturale — artistice şi literare — ale prezentului în spiritul ideologiei comuniste, noi trebuie să cultivăm ceva mai mult: mîndria pentru ceea ce se înfăptuieşte azi şi hotărîrea de a munci şi a lupta pentru realizări noi, tot mai desăvîrşite. Arta şi literatura noastră, arta şi literartura sovietică mai ales, au creat de acum opere nemuritoare şi educaţia tineretului în spiritul lor e nu numai o datorie pentru noi, ci şi o posibilitate, în gradul cel mai înalt.

Munca noastră educativă se prezintă însă şi cu lipsuri, care la Congres s-au arătat. Lipsa de legătură suficientă cu viaţa, lipsa de coordonare a activităţii şcolii cu activitatea organizaţiilor de copii şi tineret, cu organizaţia pionierilor şi U.T.M. — sînt cîteva din aspectele acestei deficienţe. Studiile noastre pedagogice vor trebui să le dea mai multă atenţie, să studieze cu grijă experienţa fruntaşă din acest domeniu şi pe baza ei să găsească soluţii pentru problemele ce ni se pun.

★

Sarcinile ce stau în faţa ştiinţei pedagogice azi — dintre care pe unele noi le-am arătat aci, aşa cum socotim că se desprind ele din documentele Congresului al II-lea al P.M.R. — sînt mari şi importante. Importanţa lor se măreşte încă dacă, precum am văzut, ţinem seama de faptul că şcoala n-a realizat tot ceea ce era chemată să realizeze şi putea să realizeze, în anii din urmă. Importanţa lor creşte încă, dacă ne gîndim că ştiinţa pedagogică din ţara noastră are şi ea deficienţe serioase.

In anii puterii populare pedagogia a înregistrat la noi unele progrese, este adevărat. O realizare — cea mai importantă, şi importantă am spune, în mod absolut — este aceea a orientării ei noi, a cotiturii pe care a făcut-o, trecînd de pe punctul de vedere burghez, reacţionar, pe cel socialist, ştiinţific şi progresist. Este neîndoios că nici cadrele didactice, nici cercetătorii noştri ştiinţifici nu mai gîndesc, în mare măsură, aşa cum gîndeau în trecut. Lucrul acesta a fost arătat de tov. Gheorghe Gheorghiu-Dej încă în 1952, la Congresul învăţătorilor. De atunci alte progrese s-au mai realizat încă în acest sens. Ne-am conformat, putem spune, în această privinţă, sfatului pe care ni l-a dat tov. Gheorghiu-Dej: „pentru a-şi putea îndeplini misiunea, pentru a-şi duce la bun sfîrşit sarcinile, masa învăţătorilor nu are decît un singur drum: acela al lichidării vechilor vederi burgheze asupra şcolii, asupra metodologiei, al lichidării concepţiei burgheze asupra lumii şi vieţii“ [1].

Alte progrese a înregistrat ştiinţa pedagogică din ţara noastră, apoi, în unele domenii cum ar fi de pildă acela al metodicilor de predare şi

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej*, Articole şi cuvîntări, ed. IV, pag. 462.

al istoriei pedagogiei romînești, precum și în limpezirea, cel puțin în parte, a unor probleme în care existau confuzii și atitudini nejuste. O analiză mai amănunțită s-a făcut, în această privință, cu ocazia sesiunii științifice a Institutului de științe pedagogice — și nu mai revenim asupra ei [1].

Cu toată orientarea sa nouă — ceea ce-i dă, evident, o superioritate de necontestat față de trecut — cu toate realizările efective, despre care am pomenit, noi trebuie să recunoaștem totuși că știința pedagogică a rămas în urmă, în țara noastră, față de sarcinile ce-i revin și chiar față de realizările școlii. E un lucru care poate să nu ne placă — și nu ne place — dar el este. Și pentru că aci analizăm sarcinile științei pedagogice din țara noastră în lumina documentelor celui de-al II-lea Congres al P.M.R., este cazul să spunem că o sarcină foarte importantă pentru noi este să lichidăm tocmai această rămînere în urmă.

Consiliul științific al Institutului de științe pedagogice a analizat, după Congres, situația din domeniul științelor pedagogice și a dat indicații cu privire la direcțiile în care va trebui să muncim, pentru ca golurile să fie umplute și rămînerile în urmă lichidate. S-a cerut, de pildă, Institutului să inițieze o mișcare pentru atacarea, cu mai mult curaj, a unor probleme teoretice, de nivel mai înalt. Educația ca fenomen social, problema legității în pedagogie și altele de acest fel — legate, evident, de realitatea noastră instructiv-educativă — nu trebuie să lipsească din preocupările noastre. Lămurite problemele mari, capătă un alt aspect și cele de detaliu, iar munca în ansamblul ei devine principială și științific mai justă.

S-a cerut, de asemenea, Institutului să se ocupe mai mult și într-un ritm mai simțit de problemele de istoria pedagogiei romînești, nu numai de cea dinainte de 1944, ci și de după această dată — și mai ales de aceasta. S-a propus apoi — și Consiliul a aprobat — ca să se elaboreze lucrări legate mai strîns de lupta clasei muncitoare și a țărănimii muncitoare pentru o viață mai bună. Astfel de lucrări ar fi, de exemplu, în legătură cu împlinirea a cincizeci de ani de la răscoalele țărănești din 1907 și rolul învățătorilor în aceste răscoale sau în legătură cu împlinirea a treizeci și cinci de ani de la înființarea Partidului Comunist din Romînia.

S-a cerut, în sfîrșit, Institutului să ia orice alte măsuri potrivite, cu ajutorul cărora rămînerea în urmă a pedagogiei să fie lichidată.

Cum vom putea realiza lichidarea rămînerii noastre în urmă? Cel dintîi lucru ce ni se impune este să-i cunoaștem cauzele. Care sînt deci cauzele rămînerii în urmă a pedagogiei din țara noastră față de sarcinile ce-i revin și față de școală?

Una din cauze este, fără doar și poate, subaprecierea de către cadrele noastre, de cercetători și practicieni, a importanței pregătirii lor ideologice. De aci, insuficienta lor pregătire din acest punct de vedere. Nu e aici vorba, se înțelege, de pregătirea ideologică generală. Aceasta putem să o admitem ca mulțumitoare, cel puțin în majoritatea cazurilor. Dar atîta nu este de ajuns. Nouă ne trebuie o pregătire ideo-

[1] A se vedea „Gazeta Învățămîntului" nr. 357 din 10.II.1956.

logică temeinică pentru problemele noastre şi deprinderea de a simţi repede ce este şi ce nu este just în acest domeniu.

Vorbind învăţătorilor fruntaşi, convocaţi de „Ucitelskaia Gazeta" în decembrie 1938, Kalinin spunea: „Sînt unii care într-adevăr şi-au însuşit marxism-leninismul... În schimb sînt alţii care-s tobă de carte, de texte savante, dar care nu pot aplica în practică cunoştinţele lor". Dacă e vorba să facă vreo propunere practică, în cazuri date de viaţă, unii ca aceştia se fîstîcesc sau fac propuneri oportuniste. „Oportunismul — zice Kalinin — nu se manifestă întotdeauna printr-o negare directă a marxism-leninismului. Cîteodată el se manifestă printr-o mentalitate de bucher, printr-o înţelegere dogmatică a acestei teorii". Şi Kalinin încheia: „Cred că textele voi le cunoaşteţi mai bine decît mine, sînt convins de acest lucru. Dacă aş da examen cu voi în materie de texte, eu aş cădea, cu siguranţă că aş cădea. Dar dacă e vorba de abordarea marxistă a unei chestiuni oarecare, o voi face desigur, cred eu, mai bine decît voi... Eu simt nota falsă cînd se face o formulare marxistă. Am dobîndit astfel un nou simţ, care s-a format în discuţiile şi ciocnirile teoretice şi care m-a deprins să fiu foarte atent" [1].

Din sfatul lui Mihail Ivanovici Kalinin noi nu vom trage concluzia că trebuie să dispreţuim textele, pentru că nici el n-a vrut să spună acest lucru. Nu trebuie să ne oprim la ele însă. Textele bine însuşite pot fi uitate în litera lor, dar trebuie să ne rămînă sensul şi metoda de lucru, căpătată pe baza cunoaşterii lor. Gîndirea materialist-dialectică, de altfel, mai ales acest lucru este.

În domeniul nostru de cercetare, justa orientare ideologică ne cere mai ales un lucru: să luptăm cu hotărîre împotriva obiectivismului burghez. Obiectivismul burghez este atitudinea care contestă lupta de idei ca un reflex al luptei de clasă, contestă, cu alte cuvinte, lupta de clasă în domeniul ideologiei. Aceasta nu înseamnă a fi obiectiv, ci a nu vedea realitatea. Poziţia marxist-leninistă în această privinţă este clară şi ea este just şi lapidar formulată şi în Raportul C.C. al P.M.R.: „Lupta ideologică reflectă lupta între clase, care este un fenomen obiectiv al societăţii noastre actuale" [2]. În domeniul ştiinţelor sociale, însuşirea acestui punct de vedere este hotărîtor în etapa actuală, iar pedagogia este o astfel de ştiinţă.

O altă cauză a rămînerii în urmă a ştiinţei pedagogice din ţara noastră este insuficienta însuşire a gîndirii şi experienţei sovietice. Este adevărat că, faţă de situaţia din trecut — dinainte de război, de pildă, cînd pentru mulţi această experienţă înnoitoare şi această gîndire nici nu existau —, situaţia de acum reprezintă un salt. Noi avem astăzi cadre care cunosc bine problemele pedagogiei sovietice, unii pot să se informeze bine şi din plin, direct, posedînd limba rusă. În acest sens, n-am putea spune deci că stăm rău. Stăm chiar binişor.

În altă parte stă răul şi el constă în aceea că experienţa şi gîndirea sovietică nu sînt folosite în mod creator. Sîntem încă şi aci, în faza însuşirii mecanice şi a parafrazărilor. Ne folosim dogmatic şi buche-

[1] *M. I. Kalinin*, Despre educaţia comunistă, Ed. P.M.R., pag. 38—39, 42.

[2] *Gh. Gheorghiu-Dej*, Raportul de activitate al C.C. al P.M.R. la Congresul al II-lea al Partidului, pag. 151, E.P.L.P., 1955.

resc de formule, uitînd că prin aceasta contravenim chiar spiritului științei pe care pretindem că ne-am însușit-o. Dar ceea ce este mai grav, este faptul că o astfel de însușire ne duce la aplicarea mecanică a unor formule și în practica școlară, iar acest lucru poate să fie de-a dreptul dăunător, în unele cazuri.

O a treia cauză a rămînerii noastre în urmă este insuficienta cunoaștere și dezbatere a problemelor mari care se pun azi în știință. „Pentru avîntul activității științifice în toate domeniile — se spune în Raportul C.C. al P.M.R. — este neapărat nevoie de dezbateri asupra problemelor celor mai actuale ale științei, dezbateri care să îmbogățească gîndirea științifică, să dea un fundament teoretic rezultatelor acumulate de cercetători și să ducă la dezvăluirea și combaterea concepțiilor idealiste neștiințifice. Activa participare la astfel de dezbateri și luarea de atitudine împotriva concepțiilor retrograde este o îndatorire de onoare a fiecărui om de cultură înaintat" [1].

Asemenea discuții oamenii de știință, pedagogii din Uniunea Sovietică, le-au purtat — și cu mult folos — în legătură cu problemele puse de istoria filozofiei, de biologie, de învățătura fiziologică a lui I. P. Pavlov, de problemele lingvistice privite din punct de vedere marxist, de problemele economice și alcătuirea unui manual de economie politică etc. Discuțiile au adus o contribuție mare la lămurirea unor probleme foarte importante, cum ar fi problema educației ca fenomen social, problema legității în pedagogie, problema raporturilor dintre pedagogie și psihologie ș. a.

La noi, asemenea discuții n-au avut loc. Numai învățătura lui I. P. Pavlov a fost abordată cu ceva mai mult curaj — și uneori și competență — dar și aceasta mai mult de către psihologi. Efectele lipsei unor astfel de discuții se resimt și ele pretează la confuzii și chiar devieri, care n-ar fi, dacă discuțiile ar fi avut loc la vremea lor.

În legătură cu pregătirea științifică a pedagogilor mai este și aceea a pregătirii lor cu cunoștințe și din alte domenii de activitate, independent de faptul că în ele sînt sau nu probleme mari în discuție, la un moment dat. Pedagogia rămîne un cadru, o formă goală, pentru pedagogul care nu știe decît pedagogia. Legătura vie, concretă, cu materia ei de aplicare nu poate să o aibă un pedagog, decît dacă e temeinic pregătit și în alte discipline — măcar într-una. Cunoașterea filozofiei, a literaturii, a unei discipline din grupa științelor despre natură — iar aceasta nu numai pentru lărgirea orizontului cultural, ci ca disciplină sau obiect de studiu didactic — aceasta dă pedagogului cercetător un punct de sprijin în concretul procesului instructiv-educativ. Lucrul acesta l-a arătat, cu multă competență, președintele Academiei de științe pedagogice din R.S.F.S.R., acad. I. A. Kairov. E un sfat pe care nu trebuie să-l neglijăm.

O ultimă cauză a rămînerii noastre în urmă mai vrem să arătăm: subaprecierea de către mulți dintre noi a ajutorului pe care poate să ni-l dea partidul — iar în unele cazuri numai partidul ne poate da un ajutor just și eficace. Partidul face acest lucru și Raportul de activitate al C.C. la Congresul al II-lea, arată și cum dorește el ca activiștii săi

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej*, Raportul de activitate al C.C. al P.M.R. la Congresul al II-lea al Partidului, pag. 154, E.P.L.P., 1955.

în domeniul ştiinţific să lucreze în această privinţă: „Pentru a asigura dezvoltarea activităţii ştiinţifice, comuniştii care lucrează în domeniul ştiinţei şi tehnicii, trebuie să ştie să coordoneze şi să îndrume cu modestie munca oamenilor de ştiinţă, pătrunzînd în esenţa lucrărilor şi studiindu-le în mod detailat“ [1].

Trebuie combătute manifestările de îngîmfare ale acelora, care se cred atotştiutori şi în stare să rezolve singuri orice problemă. Asemenea „cercetători“ greşesc mai întotdeauna cărarea justă, dacă nu nimeresc de-a dreptul în lagărul duşman ştiinţei şi progresului.

Partidul ne ajută — să cerem acest ajutor ori de cîte ori avem nevoie de el. Aceasta este, de asemenea, o sarcină pentru ştiinţa pedagogică din ţara noastră, aşa cum ne-o arată documentele Congresului al II-lea al Partidului. Pentru realizarea ei este necesar un front unic al pedagogiei, în care trebuie să intre, pe lîngă Institutul de ştiinţe pedagogice şi Institutele de perfecţionarea cadrelor, toate catedrele de pedagogie şi toate cadrele fruntaşe, dornice să contribuie la progresul ştiinţei pedagogice în ţara noastră. Lucrul acesta se poate realiza concret, mai ales prin „lecturile pedagogice“, care, aşa cum s-a mai spus, trebuie să devină o adevărată tribună a experienţei pedagogice înaintate.

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej*, Op. cit. pag. 155.

UNELE OBSERVAȚII PRIVITOARE LA DEZVOLTAREA GÎNDIRII MATEMATICE A ELEVILOR

E. FISCHBEIN
Lector la Catedra de psihologie
a Univ. „C. I. Parhon"

La Congresul al II-lea al Partidului Muncitoresc Romîn au fost scoase la iveală, alături de succesele obținute în învățămîntul nostru, și lipsurile privind slaba pregătire în domeniul științelor matematice de care dau dovadă unii dintre elevii noștri.

Considerăm că o cauză a acestui fenomen rezidă în insuficienta cunoaștere, din punct de vedere psihologic și pedagogic, a procesului învățării matematicii. De aceea, ne propunem în articolul de față să relevăm, sub forma unor note preliminare, cîteva aspecte psihologice ale procesului dezvoltării gîndirii elevilor în însușirea matematicii.

★

De la legătura nemijlocită cu acțiunea, pînă la stadiul raționamentului abstract, gîndirea copilului se dezvoltă treptat, urmînd o cale complicată și trecînd printr-o serie de etape avînd fiecare specificul ei calitativ.

Procesul acesta are loc în unitate cu dezvoltarea limbajului copilului, în cadrul relațiilor sociale ale copilului cu cei din jur, efect și condiție a dezvoltării formelor de acțiune, a însușirii cunoștințelor științifice, sub influența neîncetată și hotărîtoare a educației.

In formele lor inițiale, gîndirea și limbajul copilului sînt legate nemijlocit de activitatea practică, de situațiile percepute direct. La preșcolar, la care gîndirea poartă încă net un caracter intuitiv, ea începe însă să se desprindă de imediat, de percepția nemijlocită și, sprijinindu-se pe primele noțiuni, pe un fond destul de bogat de reprezentări, începe să cuprindă și absentul: ceea ce a fost și nu mai este, ceea ce s-a petrecut în altă parte, ceea ce urmează să se petreacă. Apar primele abstracțiuni, primele operații ample de analogie, de inducție, de deducție, de analiză și sinteză ca operații mintale propriu-zise.

Totuși, caracterul intuitiv al gîndirii se va păstra încă multă vreme și în primii ani de școală. Metodele juste de predare țin seama de acest fenomen esențial și găsesc pentru fiecare materie, pentru fiecare capitol, procedeele cele mai adecvate, cele mai eficace.

In procesul de învățămînt se formează noțiunile științifice ale copilului, se dezvoltă gîndirea sa logică, deprinderile mintale și motorii necesare activității sale practice.

Intîi datorită comunicării sociale cu cei din jur, apoi sub influența sistematică a procesului instructiv-educativ, gîndirea se desfășoară într-o măsură din ce în ce mai mare, sub forma unor operațiuni simbolice, mintale. Faptul esențial în evoluția acestui proces îl constituie, după cum se știe, formarea și dezvoltarea unui nou aspect al activității corticale — activitatea pe baza celui de-al doilea sistem de semnalizare.

In cadrul vieții sociale, o categorie anumită de semnale sonore, sunetele vocii omenești, capătă rolul principal de a se substitui — printr-un proces de sintetizare și condensare — acțiunii unor categorii întregi de excitanți concreți. Cuvintele — exprimînd în general, nu obiecte singulare, ci clase mai mult sau mai puțin extinse de obiecte (sau fenomene, acțiuni, însușiri) — pot înlocui imensa varietate a fenomenelor și dau posibilitatea economisirii a nenumărate acțiuni neadecvate.

In procesul acesta de dezvoltare a gîndirii noționale, abstracte, a copilului pe baza dezvoltării celui de-al doilea sistem de semnalizare (în interacțiunea acestuia cu primul), procesul de învățămînt joacă rolul esențial. E vorba, în primul rînd, de îmbogățirea experienței concrete a copilului, de lărgirea și diversificarea sistematică a cunoștințelor sale. E vorba, apoi, de sintetizarea și generalizarea acestor cunoștințe în vederea constituirii unor noțiuni juste, precise, a căror sferă de aplicație să fie strict determinată de evidența clară a sistemului de însușiri esențiale ale grupului respectiv de obiecte și fenomene. Fizica, chimia, matematica, gramatica etc., au tocmai rolul ca, pe baza unor reprezentări intuitive, să clădească noțiunile și sistemele de noțiuni ale elevului, prin prisma cărora acesta să obțină o perspectivă științifică a lumii exterioare.

In același timp însă, aceste discipline trebuie să formeze la copil deprinderile necesare unor operații intelectuale corecte, prin care el să poată rezolva diferitele probleme pe care întîi învățămîntul și apoi viața și realitatea i le vor pune.

In această privință, învățămîntul matematicii joacă un rol de prim ordin. Noțiunile matematice (aritmetice, algebrice, geometrice etc.) sînt, prin excelență, noțiuni abstracte, elaborate printr-o îndelungată practică socială.

Cuvîntul *metal* se referă la orice obiect ale cărui însușiri esențiale corespund cu definiția metalului. Semnalizarea printr-un astfel de cuvînt implică deci o anumită operație de abstractizare și generalizare. Totuși, cuvîntului metal îi corespund obiecte concrete, și aurul de pildă, pentru a fi metal, nu trebuie să-și piardă — pentru aceasta — însușirile sale proprii de duritate, culoare etc.

Cu noțiunile matematice lucrurile se complică însă. Punctul matematic este punct matematic dacă n-are nici o culoare, nici greutate, nici volum, dacă n-are nici o dimensiune. Punctului matematic nu-i corespunde nici un obiect real.

Numărului șase nu-i corespunde o categorie anumită de obiecte. El poate fi aplicat la fel de bine unei grămezi de mere, unei distanțe

sau unui interval de timp, indicînd nu mărimea reală, ci doar raportul față de o anumită unitate. Sînt aceste cuvinte, aceste denumiri, simple concepții ale spiritului ? Evident că nu. Ele sînt, așa cum a dovedit-o practica de veacuri a omenirii, instrumente ale gîndirii de o excepțională valoare practică. Limbajul matematic nu constituie un al treilea sistem de semnalizare, pentru că nu introduce un principiu esențial nou în activitatea cerebrală a omului. Limbajul matematic rămîne în limitele aceleiași semnalizări interumane ca și limbajul în genere. Termenii și simbolurile din matematică funcționează tot pe baza principiului unei semnalizări generice, în care fiecare simbol își are întrebuințarea fixată de societate. De aceea, se poate spune și despre terminologia matematică ceea ce I. P. Pavlov spune despre cuvinte în genere : „Cuvîntul este un excitant tot atît de real ca și toți ceilalți excitanți". Noțiunea matematică introduce doar un grad de abstractizare mai mare, ceea ce nu înseamnă ruperea de realitate, ci dimpotrivă, o incomparabil mai largă, mai eficientă priză asupra realității. Învățînd tabla înmulțirii, copilul nu învață niște reguli care, nereferindu-se la un obiect concret, nu se pot aplica nicăieri, ci dimpotrivă niște reguli care-i vor putea servi într-un număr imens de cazuri, fără să fie niciodată contrazise. Punctul matematic descărnat, lipsit de dreptul de a pretinde vreo însușire care să-i confere intuitivitate, este totuși o realitate, chiar numai ca extremitate a unui segment, ca intersecție a unor linii care și ele sînt limite ale unor figuri etc.

Astfel, prin creșterea gradului de generalitate și abstractizare a termenilor matematici nu scade, ci dimpotrivă crește valoarea semnalizatoare a acestora, în sensul profund materialist, realist, pe care I. P. Pavlov l-a conferit semnalizării. Sfera noțiunii de număr s-a lărgit de la numărul natural la numărul fracționar, care-l implica, dar care îl depășea pe primul, la numărul irațional, care nu putea fi exprimat printr-un număr finit de cifre, la numărul negativ, care exprimînd ceva mai mic decît nimic părea un nonsens și, în sfîrșit, la numărul imaginar, care se prezenta de-a dreptul ca o sfidare la adresa unei rațiuni cuminți.

Și totuși, toate aceste categorii de numere care nu se mulțumesc numai să neglijeze concretul, dar par să-l și contrazică, ajung în ultima instanță, să servească absolut riguros acțiunea omului asupra realității. In toate cazurile e vorba de simboluri care, dacă nu semnalizează un obiect existent, semnalizează o relație, un fenomen posibil, un fenomen în devenire.

Însușirea de către copil a noțiunilor matematice înseamnă deci, în fond, un proces complicat de lărgire a celui de-al doilea sistem de semnalizare, un proces prin care acest instrument minunat al gîndirii cîștigă un grad și mai mare de suplețe, de precizie și eficiență.

Cel de-al doilea sistem de semnalizare nu se clădește decît pe baza primului sistem. Acest lucru este adevărat și pentru noțiunile matematice, dar procesul prezintă aci o serie întreagă de aspecte specifice.

Și aci, ca și la orice materie de învățămînt, profesorul se sprijină pe un material intuitiv adecvat, din care elevul își va forma fondul de reprezentări corespunzătoare diferitelor noțiuni : noțiunile numerelor, noțiunile operațiilor aritmetice, noțiunile geometrice etc.

Fără un asemenea conținut intuitiv, termenii matematici sînt lipsiți de sens și nu-și pot îndeplini funcțiunea de semnale ale semnalelor.

Și astfel, se pune problema alegerii materialului intuitiv. Pentru că problema esențială este aci tocmai „saltul în infinit", saltul pe care trebuie să-l facă mintea copilului de la cele cîteva exemplare concrete percepute, la ideea generală în care se mențin constante numai anumite însușiri esențiale, iar tot restul nu există decît virtual, sub forma unor infinite posibilități. În fond, noțiunea matematică exprimă întotdeauna o relație a cărei formă e constantă și ai cărei termeni își așteaptă determinarea. Noțiunea de triunghi se referă la o figură în care există o legătură anumită între un grup de laturi și unghiuri (legătură exprimabilă în diverse feluri) și în care elementele nu sînt precizate. Cînd aceste elemente se precizează, nu mai avem noțiunea de triunghi, ci un anumit triunghi. Acest triunghi este situat însă și el în planul abstracției, pentru că nu are o realitate materială, ci reprezintă doar posibilitatea realizării materiale.

Pentru ca termenul matematic să-și poată îndeplini în întregime funcțiunea de element al celui de-al doilea sistem de semnalizare, el trebuie astfel însușit încît, în procesul acesta de pendulare între reprezentarea intuitivă și noțiunea generală, să rămînă totdeauna netă, nealterată, distincția între ce este general, permanent și ce este contingent, particular, supus variației.

Ceea ce nu se întîmplă totdeauna. Am întrebat o dată niște studenți care urmau pedagogia (e drept, nu matematicile, dar care învățaseră 10—11 ani matematicile) ce noțiune are o sferă mai largă: cea de romb, sau cea de pătrat. Și n-am reușit să obțin nici un răspuns bun din partea cîtorva sute de studenți. Elementul intuitiv își depășise drepturile și se instalase ca element generic noțional: cei mai mulți considerau cele două noțiuni avînd același grad de generalitate, noțiuni coordonate. Rombul nu era conceput decît într-o anumită poziție (sprijinindu-se pe un vîrf), iar pătratul era conceput doar în poziția în care se sprijină pe o latură (orizontală).

Cu asemenea noțiuni, în care elementul particular, bazat pe o reprezentare limitată, se erijează în însușire generală, evident, nu se poate opera concret.

Ilustrarea intuitivă a noțiunilor matematice reprezintă o garanție — la care nu trebuie să renunțăm niciodată — că elevul va înțelege cu adevărat noțiunile respective. Dar această ilustrare intuitivă trebuie astfel prezentată, mai ales suficient de variat, încît să nu se substituie noțiunii, ci dimpotrivă, să ducă la desprinderea, la sezisarea a ceea ce este cu adevărat general și esențial.

Cît de abstractă pare noțiunea de derivată! Ce sens intuitiv se poate da acelui $\frac{0}{0}$ care intră în definiția derivatei? Și totuși, se știe că noțiunea de derivată se poate construi, se construiește pe reprezentarea unor fenomene reale, cum ar fi determinarea vitezei la un moment dat într-o mișcare accelerată etc.

Tot așa și noțiunile trigonometrice: simbolurile trigonometrice vor intra, cu adevărat, în structura gîndirii matematice a elevului, vor deveni, cu adevărat, componente ale celui de-al doilea sistem de semnalizare, dacă dincolo de *sin, cos, tg* etc. elevul va vedea raportul,

legătura dintre raport şi unghi şi deci şi valoarea, utilitatea practică, a formulelor respective pentru rezolvarea problemelor trigonometrice.

Nu e vorba deci, numai de faptul că făcînd să corespundă o anumită reprezentare intuitivă noţiunii matematice însuşite de elev, profesorul asigură înţelegerea noţiunii respective. E vorba şi de faptul că numai astfel se educă gîndirea matematică (şi nu nişte automatisme pur verbale) în ansamblul ei, se garantează desfăşurarea creatoare a acestei gîndiri în activitatea elevului.

Insuşirea noţiunilor matematice se desfăşoară concomitent cu însuşirea cunoştinţelor şi deprinderilor care stau la baza rezolvării problemelor şi a calculului matematic.

Din punct de vedere fiziologic, aceste cunoştinţe şi deprinderi se bazează pe complexe de legături nervoase temporare ajunse la un anumit grad de sistematizare. Astfel de legături nervoase temporare au căpătat, în terminologia pavlovistă, denumirea de stereotipe dinamice. Stereotip, întrucît e vorba de o anumită stabilizare, şablonizare chiar, pe care o întîlnim în orice cunoştinţă, în orice procedeu de lucru, de calcul. Dinamic, întrucît nu e vorba de un şablon static, asemenea unei matriţe, ci de o înlănţuire, de o sistematizare de funcţiuni, de procese.

Noţiunea de stereotip dinamic, creată de I. P. Pavlov, s-a dovedit excepţional de rodnică. Datorită ei se pot obţine indicaţii importante privitor la desfăşurarea procesului percepţiei, memoriei, gîndirii, sentimentelor, deprinderilor. Aceasta, pentru motivul că noţiunea de stereotip dinamic reflectă unul din aspectele fundamentale ale activităţii corticale — caracterul sistematic al activităţii emisferelor cerebrale — tendinţa către sistematizare, către integrare, către stabilizare a proceselor nervoase din scoarţa cerebrală.

Diferite aspecte ale stereotipiei nervoase — formarea, evoluţia, stabilizarea, menţinerea, perturbările, interferenţele, disoluţia — toate îşi au legile lor care, la om, în cadrul interacţiunii dintre cele două sisteme de semnalizare, dobîndesc aspecte specifice.

Stereotipia dinamică o întîlnim la toate nivelurile învăţămîntului matematic în cele mai variate forme.

La copilul care învaţă să numere e vorba de formarea unui stereotip dinamic constituit nu numai dintr-o succesiune de cuvinte înlănţuite într-o anumită ordine (denumirea numerelor), ci şi din legăturile fiecăreia dintre aceste denumiri cu o anumită cantitate. Aceste legături trebuie să se sistematizeze, să se stabilizeze şi chiar să se automatizeze. Ce ar însemna, în acest caz, absenţa stereotipului, putem înţelege dacă ne gîndim ce se întîmplă atunci cînd învăţăm să numărăm într-o limbă străină.

La fel, şi în cazul operaţiilor aritmetice. Caracterul stereotip pe de o parte, caracterul dinamic pe de altă parte, se relevă aci şi mai bine. Operaţiile aritmetice se realizează în virtutea unor reguli, a unor scheme, născute din practica însăşi a acestor operaţii cu obiectele şi care în scoarţa cerebrală se realizează sub forma unor sisteme de legături nervoase suficient de generalizate ca să poată fi utilizate în diferite combinaţii concrete: îmi propun, de exemplu, să înmulţesc 372×648. Această înmulţire n-am efectuat-o probabil niciodată; vor apărea succe-

siuni de cifre, de numere, cum n-au mai apărut încă în înmulţirile efectuate de mine. Totuşi, efectuarea acestei înmulţiri nu va reprezenta pentru mine, propriu-zis, o problemă, cu toată noutatea elementelor. De ce? Pentru că întreaga operaţie e subordonată unei scheme, unei reguli care rămîne constantă şi care nu e altceva decît expresia fie verbală, fie intuitivă a stereotipului dinamic al activităţii nervoase.

Se înţelege că în cadrul acestor operaţii, mă bizui pe o serie de legături particulare-şablon, legături rigide invariabile. Cel mai bun exemplu îl constituie aci tabla înmulţirii: 7×8 fac întotdeauna 56, indiferent de obiectele concrete care sînt înmulţite şi indiferent de cadrul general al operaţiei.

Dar aceste legături particulare, invariabile, se combină, se structurează în cele mai diverse feluri în operaţiile mai complexe în care adunările, scăderile etc. de cifre simple sînt numai verigi. Pentru ca operaţia complexă să se desfăşoare corect, trebuie să respecte şi ea o formă constantă. In acest caz, nu mai e vorba de legături simple invariabile, ca în tabla înmulţirii, ci de scheme, de reguli, adică de forme comportînd un anumit grad de generalitate.

La rîndul lor, operaţiile aritmetice vor fi utilizate în rezolvarea problemelor în cele mai variate înlănţuiri. In cazul problemei, elementul nou este predominant şi de aceea nu mai vorbim de simpla aplicare a unei reguli, ci de găsirea unei soluţii.

Inseamnă că în acest caz am ajuns la un stadiu în care nu ne mai putem bizui decît pe pura inspiraţie, pe hazardul care printr-un joc fericit ne va face să intrăm în posesia soluţiei juste? Evident că şi la acest nivel, al rezolvării problemelor, putem vorbi de utilizarea unor elemente învăţate, fixate, pregătite dinainte. Şi la acest nivel putem vorbi de scheme pe care scoarţa cerebrală le-a fixat sub forma stereotipelor dinamice. E vorba de tipurile de probleme. Există o serie întreagă de tipuri de probleme în care nu rămîne constantă decît ideea, forma generală a problemei, cele mai diverse date concrete putînd intra în componenţa ei. Iată un exemplu:

Problema: Am 230 lei în monede a 10 lei şi a 25 lei, la un loc 14 monede. Cîte monede am din fiecare?

Şi problema: Cineva şi-a cumpărat 16 m de material pentru rufărie. O parte din material l-a plătit cu 12 lei metrul şi o parte cu 15 lei metrul, plătind în total 210 lei. Cîţi metri şi-a cumpărat din fiecare fel de material?

Sînt probleme de acelaşi tip.

Cîteva din aceste tipuri de probleme copiii le învaţă în mod special: reguli de trei, împărţirea în părţi proporţionale etc. Altele se învaţă doar prin exemplificare. Numai că aci nu mai e vorba de o schemă care se aplică automat, ca în simpla operaţie aritmetică, ci de găsirea, în imensul număr de posibilităţi, a schemei adecvate. Şi atunci apar aci două chestiuni de ordin pedagogic.

Prima: elevul, învăţînd să rezolve diferite probleme, va trebui ajutat să se degajeze de aspectele particulare, de datele concrete şi să înţeleagă, să reţină ideea problemei, schema rezolvării, tipul problemei.

Cu alte cuvinte, vor trebui şi aci să fie stereotipe dinamice suficient de generalizate, utilizabile în diverse situaţii.

A doua problemă de ordin pedagogic: va trebui formată şi priceperea de a putea folosi prompt procedeul respectiv de rezolvare, de a-l găsi, de a-l identifica, în însăşi formularea particulară a problemei.

Şi cu aceasta ajungem la algebră. Calculul algebric nu este decît instrumentul prin care tehnica aceasta a schematizării soluţiilor atinge un mare grad de perfecţiune, realizînd o apreciabilă economie.

Toate problemele de acelaşi tip, indiferent de obiecte şi de datele numerice, se traduc în ecuaţii de aceeaşi formă. Iar rezolvarea ecuaţiei se reduce la un calcul care nu mai comportă decît aplicarea unor procedee în mare măsură invariabile care se pot automatiza uşor.

Dispunînd de instrumentul algebric, problema nu mai este problema propriu-zisă, ci se reduce la operaţia de transpunere, de traducere a textului în limbaj algebric, unde există tehnici gata pregătite de rezolvare.

Şi atunci se iveşte o nouă problemă de ordin pedagogic: însuşirea de către elevi a codului — ca să-i spunem aşa — a cheii, prin care se realizează traducerea.

Dacă majoritatea elevilor reuşesc, prin exerciţiu, să-şi însuşească tehnica calculului algebric (adică a unor stereotipe dinamice, care comportă un grad mic de varietate şi un grad mare de automatizare), foarte mulţi elevi însă nu reuşesc să-şi însuşească această cheie. În acest sens, sînt foarte bine venite exerciţiile care se rezumă la a cere elevilor să transpună algebric o formulare verbală.

Firește, chestiunea nu se reduce la însuşirea unui simplu cod, pentru că o dificultate importantă rămîne sezisarea în structura problemei a relaţiei care să se poată traduce sub forma ecuaţiei algebrice. Aci se poticnesc foarte mulţi elevi.

În realitate însă, dificultatea nu este nici aici aşa de mare. Ea poate fi învinsă dacă profesorul a înţeles el însuşi în ce constă problema (nu numai problema de matematică ci, dincolo de ea, şi problema psihologico-pedagogică). Elevul poate ajunge prin exerciţii sistematice (ceea ce nu se practică de obicei) să-şi însuşească tipurile cele mai frecvente de probleme cu schema corespunzătoare de rezolvare algebrică.

Dificultatea cea mai mare rămîne însă problema propriu-zisă, înţelegerea ansamblului problemei şi rezolvării corespunzătoare cu toate articulaţiile ei, adică posibilitatea de a rezolva aritmetic problema.

Abandonarea totală a rezolvării aritmetice a problemelor rezolvabile în mod obişnuit prin algebră, este o greşeală. Gîndirea matematică nu se poate forma printr-o constantă renunţare la conţinutul de sens real, intuitiv chiar, al operaţiilor matematice. Calculul algebric trebuie să rămînă un procedeu, un instrument în mîna unui om care posedă viziunea profundă, multilaterală, a sensului real.

De aceea, sînt deosebit de utile rezolvările paralele ale problemelor, cel puţin în unele cazuri mai uşoare, şi pe cale aritmetică şi pe cale algebrică. Elevul va înţelege astfel mai profund şi imensele servicii pe care le aduce algebra, dar şi limitele ei ca instrument de calcul.

Se înţelege că toate părerile exprimate pînă aici sînt valabile şi pentru geometrie, cu deosebirea că procedeele analitice de rezolvare a problemelor geometrice nu se pot însuşi decît pe trepte mai înalte.

Elevul întîlneşte însă adeseori şi probleme cu totul noi pentru el. Este, oare, elevul dispensat de a putea face faţă şi într-o astfel de împrejurare? Se înţelege că nu.

Şi în acest caz se va sprijini pe deprinderi cîştigate anterior. Numai că va fi vorba de stereotipe dinamice mult mai largi, mult mai generalizate.

Din punct de vedere psihologic, elevul nu are de luat o atitudine cu totul nouă, şi în cazul problemei noi elevul va trebui să precizeze şi să delimiteze ce se dă şi ce se cere, ce se cunoaşte şi ce nu se cunoaşte. Elevul va trebui să caute un lucru pe care l-a mai căutat şi în celelalte probleme şi anume o relaţie între datele problemei. Toate acestea presupun, la rîndul lor, un anumit spirit de observaţie, o anumită putere de abstractizare, o anumită putere de reprezentare intuitivă, capacitate de organizare, de sistematizare a datelor etc.

Cu alte cuvinte, şi rezolvarea problemei noi va beneficia pe larg de deprinderile cîştigate şi fixate anterior — adică de stereotipele dinamice, constituite cu prilejul exerciţiilor de rezolvare a altor tipuri de probleme. Acestea sînt, de asemenea, aspecte ale activităţii sistematice a scoarţei, dar care se prezintă sub forma unor stereotipe foarte largi, foarte generale, utilizabile în aceeaşi măsură în rezolvarea celor mai variate probleme.

Toate acestea nu înseamnă că după părerea noastră actul de creaţie s-ar reduce, în fond, la o succesiune de acţiuni învăţate. Susţinem doar că şi momentul creaţiei, al naşterii ideii noi, este servit într-o măsură importantă de întregul eşafodaj de deprinderi motorii şi intelectuale, organizate ierarhic, ale activităţii respective.

In general, explicaţiile care se dau elevului, apoi exerciţiile şi problemele pe care le rezolvă în învăţarea matematicii au, toate, menirea de a contribui la formarea unor sistematizări de legături temporare, de stereotipe dinamice just ierarhizate.

Problema principală este aceea de a orîndui astfel exerciţiile încît, în această ierarhie de stereotipe automatizarea pe de o parte, generalizarea şi supleţea pe de altă parte, să se îmbine în mod eficient, conform cu natura şi complexitatea operaţiilor. Este extrem de important ca automatizarea, care este aspectul de bază al oricărei deprinderi şi care formează totodată condiţia libertăţii de gîndire, să nu vină în contradicţie cu aspectele care trebuie să rămînă generalizate ale aceleiaşi activităţi.

Poate nici una din disciplinele care se predau în şcoală nu cere, în vederea însuşirii ei, o muncă individuală, independentă, atît de stăruitoare din partea elevului.

Orice adevăr matematic însuşit de elev trebuie să vină ca răspuns la o problemă pe care elevul şi-o pune, pe care elevul o trăieşte. Această problemă trebuie să existe întîi ca fenomen intelectual, dar ea trebuie astfel interiorizată încît să apară nevoia, străduinţa de a găsi soluţia, să apară sentimentul de imperfect, de dezechilibru, pînă la găsirea soluţiei.

Munca independentă a elevilor are două aspecte esenţiale. Ea prezintă, pe de o parte, un exerciţiu de fixare, de automatizare, de formare a deprinderilor. Ea reprezintă, pe de altă parte — şi acest aspect este deseori neglijat — momentul principal în care elevul făcînd, sau refăcînd pentru sine, prin mijloacele sale intelectuale, prin acţiunea sa, demonstraţia, exerciţiul, problema etc., le asimilează cu adevărat, le pătrunde sensul integral.

Psihologul sovietic Leontiev arată că învăţarea formală nu înseamnă numai învăţare mecanică, în care este absentă înţelegerea. Înţelegerea celor învăţate poate exista şi totuşi învăţarea să rămînă formală, de suprafaţă, dacă materialul respectiv nu devine obiect al acţiunii interioare, prin care elevul poate ajunge să seziseze, să trăiască sensul profund al acestui material. Cum poţi spune că ai înţeles corespondenţa dintre o curbă şi ecuaţia ei, dacă nu realizezi mintal însăşi această condensare a curbei infinite în cîteva semne, litere sau cifre, condensare al cărei substrat îl constituie reprezentarea nu a existentului, ci a posibilului, prin reprezentarea doar a relaţiei ?

Rolul fundamental al acestei acţiuni interioare apare clar în învăţarea demonstraţiilor.

Să ne gîndim, de pildă, la cunoscutele relaţii metrice în triunghiul dreptunghic. Demonstrăm teorema „O catetă este medie proporţională între ipotenuză şi proiecţia ei pe ipotenuză", folosind proporţionalitatea laturilor în triunghiurile asemenea ce se formează după ce ducem înălţimea pe ipotenuză.

Învăţarea acestei demonstraţii nu cere elevului să reţină pe dinafară toate perechile de laturi ale rapoartelor din care se constituie demonstraţia. Nu trebuie să ştii decît de unde porneşti (triunghiuri asemenea), unde vrei să ajungi (teorema), şi procedeul folosit (proporţionalitatea laturilor). Toate celelalte pot fi reconstituite. Dar pot fi reconstituite de cineva care, dincolo de succesiunea diferitelor etape ale demonstraţiei, a sezisat ideea principală, ideea conducătoare. Şi apare, astfel, următoarea problemă psihologică şi pedagogică :

Din modul de prezentare a demonstraţiei trebuie să reiasă, în primul rînd, ideea ei conducătoare şi succesiunea etapelor principale. Pregătirea unei demonstraţii prin probleme date acasă, sau rezolvate în clasă, înseamnă, în primul rînd, orientarea activităţii elevului asupra sensului teoremei, asupra ideii conducătoare a demonstraţiei.

De foarte multe ori, elevii, încercînd să memoreze demonstraţia, încearcă să reţină toate detaliile, toate transformările şi activitatea lor interioară este orientată asupra acestor verigi de multe ori neesenţiale. Pentru acest motiv, ideea conducătoare a demonstraţiei este mascată, nu devine obiect al acţiunii mintale a elevului şi de aceea nu este reţinută. Intr-un astfel de caz, chiar dacă elevul va putea reproduce la un moment dat demonstraţia, el o va uita foarte curînd şi, ceea ce este mai grav, gîndirea matematică nu se va îmbogăţi cu nimic pe această cale.

Aceste fapte îşi găsesc explicaţia fiziologică în anumite legi ale activităţii nervoase superioare. Una din condiţiile fundamentale ale formării legăturilor nervoase în scoarţa cerebrală o constituie starea de

activitate, de excitabilitate a acesteia. La baza procesului de memorare se află procesul de formare a legăturilor temporare în scoarţa cerebrală. La baza procesului de înţelegere se află procesul de integrare — sub acţiunea de reglare a celui de-al doilea sistem de semnalizare — a noilor reţele de legături temporare în ansamblul legăturilor corticale existente, prin actualizarea acestora din urmă.

Or, tot acest proces se va realiza repede şi temeinic dacă scoarţa cerebrală va atinge în zonele respective, un grad destul de înalt de activitate, formîndu-se focare de excitabilitate optime.

Toată chestiunea este deci aceasta : care aspecte ale materialului de învăţat vor declanşa o activitate suficient de intensă a emisferelor cerebrale ? In funcţie de aceasta, unele aspecte se vor reţine temeinic, în timp ce altele se vor şterge uşor sau nu se vor reţine de loc.

Orientarea activităţii mintale a elevului asupra ideii conducătoare a demonstraţiei, asupra etapelor ei principale, înseamnă deci, în fond, crearea zonelor de excitabilitate optimă ale scoarţei cerebrale (prin indicaţii, prin modul de expunere) tocmai în raport cu aceste aspecte ale materialului ce urmează să fie însuşit.

Acest mod de a învăţa o teoremă, o demonstraţie, cu punerea în evidenţă a sensului principal şi cu integrarea în ansamblul cunoştinţelor, asigură posibilitatea utilizării ulterioare a acestor cunoştinţe.

Ne mai permitem un exemplu. Se cunoaşte următoarea problemă : Să se demonstreze că unind picioarele a două dintre înălţimile unui triunghi se obţine un triunghi asemenea cu triunghiul dat.

Este necesar, în primul rînd, să se remarce în figura formată un patrulater inscriptibil. Apoi se utilizează proprietatea acestuia de a avea unghiurile opuse suplimentare şi se ajunge, astfel, la concluzia că cele două triunghiuri sînt asemenea pentru că au unghiuri egale (ca avînd acelaşi supliment).

Pentru a rezolva problema, elevul trebuie să desprindă, din totalitatea de date şi de relaţii, una care să-l ducă la soluţie : relaţia dintre egalitatea unghiurilor celor două triunghiuri (ceea ce trebuie demonstrat) şi o proprietate a patrulaterului inscriptibil. Valoarea acestei probleme constă în faptul că se obligă elevul la o acţiune mintală al cărei obiect îl constituie tocmai aceste proprietăţi ale patrulaterului inscriptibil împreună cu modalităţile de utilizare ale proprietăţilor respective în diverse împrejurări.

Rezolvarea acestei probleme îl va ajuta pe elev să rezolve şi alte probleme în care va fi necesar să se utilizeze proprietăţile patrulaterului inscriptibil, tocmai pentru că aceste proprietăţi au fost, astfel, scoase din planul unei înregistrări pasive şi solicitate ca verigi ale acţiunii mintale.

Această problemă exemplifică şi principiul acţiunii unitare a celor două sisteme de semnalizare în învăţarea geometriei.

Sezisarea patrulaterului este, în primul rînd, o problemă de percepţie, o problemă de structurare, dintr-un grup de linii, a unei figuri unitare — patrulaterul inscriptibil. Pe acest fond perceptiv se brodează apoi raţionamentul. Dar însăşi această structurare nu poate fi o problemă de percepţie pură. Patrulaterul inscriptibil există ca noţiune.

Dacă el n-ar exista ca noţiune, patrulaterul concret n-ar putea fi recunoscut de către elev în desenul său particular. Faptul acesta al desprinderii patrulaterului inscriptibil din ansamblul desenului solicită, în aceeaşi măsură, ambele sisteme de semnalizare, semnificaţia şi percepţia contopindu-se într-un produs unitar. Patrulater inscriptibil nu poate să existe pentru mintea elevului, nu poate constitui o verigă a rezolvării problemei, decît dacă este simultan semnificaţie şi figură, semnificaţie concretizată şi figură participînd la o categorie generală.

Fără o astfel de contopire perfectă gîndirea geometrică nu e posibilă. Or, rezolvarea unei probleme ca cea pomenită mai sus obligă elevul la o acţiune mintală care contribuie la realizarea interdependenţei dintre cele două sisteme de semnalizare în perceperea şi înţelegerea formulelor geometrice.

★

In articolul de faţă am încercat doar să punem cîteva probleme privitoare la mecanismele fiziologice şi psihologice ale operaţiilor care au loc în gîndirea matematică. Importanţa acestei laturi a activităţii umane este, fără îndoială, deosebit de mare. De aceea, se impune organizarea unor cercetări experimentale sistematice în şcoli — la care să fie antrenaţi psihologi şi matematicieni —, cercetări ale căror rezultate vor putea orienta cu succes întocmirea programelor şi manualelor de matematici.

DIN EXPERIENȚA ȘCOLII NOASTRE

DESPRE FOLOSIREA HĂRȚII ISTORICE ÎN CLASA a IV-a ELEMENTARĂ

ION GH. STANCIU
Asist. la Univ. „C. I. Parhon"

Însușirea cunoștințelor de istorie de către elevii clasei a IV-a elementară se asigură nu numai prin memorarea datelor, a denumirilor, dar mai ales, prin formarea unor reprezentări juste despre cele mai importante evenimente și situații sociale, tipice trecutului patriei noastre.

Cu mult înainte de a ajunge la înțelegerea legilor de dezvoltare a societății, elevii clasei a IV-a trebuie să-și formeze — pe baza faptelor prezentate — reprezentări juste, care să le permită înțelegerea unui fapt esențial : că viața oamenilor n-a fost întotdeauna aceeași, ea s-a schimbat, s-a transformat.

Nu poate fi vorba de formarea unor reprezentări juste despre trecut, dacă aceste reprezentări nu sînt strîns legate de o anumită epocă — de epoca în care s-au petrecut.

Prin ordonarea reprezentărilor istorice pe baza cronologiei se poate asigura o înțelegere elementară a trecutului patriei noastre.

Evenimentele istorice sînt legate însă nu numai de un anumit timp ci și de un anumit spațiu. Fiecare fapt istoric a avut o anumită limitare nu numai temporală ci și spațială. De aceea înțelegerea istoriei nu e posibilă fără prezentarea faptelor istorice în strînsă legătură nu numai cu timpul dar și cu teritoriul în care ele au avut loc. Elevii noștri trebuie să știe încă din clasa a IV-a, să lege fiecare fapt istoric mai important de spațiul în care acesta s-a petrecut. Numai așa se asigură cu adevărat cunoașterea trecutului patriei și se educă dragostea pentru acest pămînt, pentru care și-au dat viața sute de mii de oameni ai muncii. Dacă istoria nu poate fi predată în afara cronologiei tot așa ea nu poate fi predată fără o legătură cu geografia.

Am observat însă că în școala noastră există numai într-o mică măsură preocuparea pentru legarea faptelor istorice de un anumit spațiu. Această legătură se realizează cu ajutorul hărții geografice a R.P.R. Harta geografică se folosește în predarea istoriei pentru a se arăta elevilor regiunile sau localitățile în care s-au petrecut anumite fapte istorice. Această legătură a faptelor cu spațiul în care au avut loc — cu ajutorul hărții geografice — are totuși, pentru elevii clasei a IV-a, un caracter mult prea vag și uneori abstract.

Folosindu-se harta geografică, elevii văd numai cîteva secunde mîna învățătorului indicînd o regiune oarecare pe hartă. Aceasta însă nu poate asigura formarea și fixarea unei reprezentări clare cu privire la spațiul în care s-a petrecut un eveniment oarecare. Pentru ca să se poată forma

și fixa aceste reprezentări este necesar ca elevii să aibă mai mult timp în fața ochilor imaginea (fie numai simbolică) evenimentului respectiv și a spațiului în care el a avut loc. De exemplu : delimitarea — cu aproximație — a regiunii cuprinsă de cele trei mari răscoale țărănești din Transilvania — 1437, 1512, 1784.

În afară de aceasta, s-a observat că deși se vorbește mult elevilor despre existența a trei țărișoare — Țara Romînească, Moldova și Transilvania — ei nu cunosc hotarele acestora. Pentru copiii de 10—11 ani nu este chiar atît de ușor să-și reprezinte cele trei țărișoare romînești ca fiind despărțite, din moment ce în clasă — pe harta fizică — aceste țări se prezintă unite, fără nici un hotar între ele.

E necesar ca elevii clasei a IV-a să vadă concret ce evenimente s-au petrecut în Muntenia, care în Moldova și care în Transilvania, avînd de fiecare dată în față nu numai harta fizică a R.P.R. ci și harta principatului respectiv.

În afară de aceasta, harta geografică-fizică este o hartă statică, ea reprezentînd, simbolic, numai relieful și localitățile principale ale țării, nu și evenimentele și faptele petrecute pe acest teritoriu.

În predarea istoriei avem nevoie de o hartă care să redea tocmai mișcarea, dinamismul faptelor sociale. O astfel de hartă care să înfățișeze convențional desfășurarea evenimentelor istorice pe un anumit teritoriu geografic este harta istorică.

În prezent, în școala noastră, nu avem hărți istorice pentru elevii clasei a IV-a elementară.

Bazîndu-ne pe experiența sovietică în folosirea hărții istorice, în școala elementară, am încercat, în ultimii trei ani, să experimentăm la diferite școli din București, cîteva hărți istorice, accesibile elevilor din clasa a IV-a.

Scopul acestui articol este tocmai acela de a prezenta metodica de lucru cu harta istorică, rezultatele folosirii acestei metode, cît și unele din hărțile istorice care au fost folosite la lecții.

Cînd am folosit pentru prima dată harta istorică la clasa a IV-a, se parcursese jumătate din manualul de istorie. (Se preda lecția despre răscoala condusă de Tudor Vladimirescu). Harta s-a folosit fără nici o pregătire prealabilă a elevilor. Cu acest prilej s-a constatat că elevii n-au putut înțelege harta prezentată. Chiar dacă i-a interesat lecția în care s-a folosit harta istorică — prin noutatea acestei hărți — ei nu au înțeles-o. Nu știau ce reprezintă desenele făcute la tablă, nu cunoșteau hotarele Țării Romînești. Aceeași situație a fost întîlnită și la alte școli. S-a crezut că familiarizarea elevilor cu contururile celor trei principate ar asigura înțelegerea hărților istorice. S-a observat însă că aceste hărți, numai cu hotarele și foarte puține semne convenționale, nu erau accesibile elevilor. Ei nu cunoșteau aceste semne convenționale, nu se puteau orienta just pe hărți, nu puteau aprecia distanțele etc.

Curînd ne-am convins că elevii nu-și însușiseră cunoștințele privind „orientarea", „planul", „planul topografic", „scara de proporție". După repetarea acestor cunoștințe s-au putut pune bazele înțelegerii hărții istorice. La harta istorică se poate trece deci, numai după ce s-a asigurat însușirea cunoștințelor care pregătesc înțelegerea ei de către școlari.

Întrucît harta istorică se deosebeşte de cea geografică a fost necesar ca elevii să fie ajutaţi să înţeleagă trecerea de la harta geografică la harta istorică. În cel de-al II-lea an al experimentării hărţii istorice, pentru a asigura înţelegerea acesteia de către elevi, am folosit indicaţiile metodicianului sovietic V. G. Karţov, cu privire la trecerea de la harta geografică la harta istorică. V. G. Karţov arată că această trecere „trebuie să se facă în aşa fel încît elevii să înţeleagă că, deşi au trecut la o altă hartă, totuşi, această hartă nouă, reprezintă aceeaşi suprafaţă care era reprezentată pe vechea hartă fizică“ [1].

Cum s-a făcut această trecere ?

Pentru predarea primelor lecţii de istoria patriei nu a fost nevoie de hartă istorică. La lecţiile despre daci şi războaiele dintre daci şi romani s-a folosit harta geografică. Trecerea de la harta geografică la harta istorică s-a făcut la lecţia despre „Formarea statelor feudale de sine stătătoare — Moldova, Ţara Romînească şi Transilvania“. Trecerea s-a făcut în felul următor : povestindu-se elevilor despre unirea mai multor cnezate şi voievodate dintre Carpaţii de miazăzi şi Dunăre într-o singură ţărişoară mai mare — Ţara Romînească —, s-au arătat pe harta fizică hotarele acestei ţări şi apoi s-a pus peste harta fizică o foaie de hîrtie de o culoare albastră, avînd conturul Ţării Romîneşti decupat la scara hărţii geografice. S-a spus elevilor că această hîrtie arată întinderea Ţării Romîneşti, hotarele ei. După aceea s-a luat acest contur de pe harta geografică şi s-a confruntat cu harta fizică. Elevii s-au convins că acest contur reprezintă aceeaşi suprafaţă ca şi cea arătată pe harta fizică — pe aceasta fiind însemnate relieful, apele, localităţile actuale, iar pe harta de contur a Ţării Romîneşti nefiind însemnat deocamdată nimic. Pentru ca elevii să se poată orienta pe această hartă, s-au fixat cîteva puncte de reper — cîteva ape mai importante (Jiul, Oltul, Argeşul şi Ialomiţa). Vorbindu-se despre oraşele din acea vreme, au fost fixate pe hartă oraşele Cîmpulung, Tîrgovişte şi Curtea de Argeş. În acelaşi mod s-a procedat şi cu harta Moldovei şi a Transilvaniei. Fiecare dintre ele a fost colorată în mod diferit.

După ce elevii au cunoscut contururile fiecăruia dintre principatele romîne, am prezentat elevilor o hartă cuprinzînd hotarele distincte ale acestor trei principate. Prin aceasta s-a urmărit să se dea elevilor o imagine clară asupra întinderii şi aşezării, unul faţă de altul, a acestor principate.

Sigur că în clasa a IV-a nu ne preocupă atît de mult situaţia hotarelor Ţărilor Romîne în diferite timpuri. Ne-a interesat mai mult cunoaşterea evenimentelor ce s-au petrecut în aceste ţări, a locului în care ele s-au petrecut, folosindu-ne, pentru localizarea acestora, de hărţi care arată hotarele pe care cele trei ţărişoare le-au avut un timp mai îndelungat. Atunci cînd survine o schimbare deosebită a hotarelor, sigur că aceasta va trebui adusă la cunoştinţa elevilor. (Unirea principatelor, alipirea Dobrogei în 1878 etc.).

[1] *V. G. Karţov*, Metodica Istoriei U.R.S.S.

La lecțiile despre formarea statelor feudale romînești, elevii au făcut cunoștință numai cu hotarele acestora și cu cîteva localități mai importante pe vremea aceea. La celelalte lecții de istorie, harta istorică s-a completat prin prezentarea simbolică a desfășurării diferitelor evenimente istorice. Harta s-a desenat la tablă în timpul expunerii lecției.

La începutul orei de curs, pe tablă se afla desenată numai harta de contur — întotdeauna la aceeași scară. Dacă prezentăm hărțile aceleiași provincii la diverse scări, elevii se vor încurca, nu le vor recunoaște, iar prezentarea provinciilor diferite la scări diferite va împiedica formarea unor reprezentări juste cu privire la întinderea uneia în comparație cu celelalte. În timpul expunerii s-a imprimat hărții un caracter dinamic, prin folosirea cretelor colorate, a săgeților și a desenelor decupate.

Să luăm ca exemplu folosirea hărții la lecția despre lupta lui Ștefan cel Mare cu turcii la Podul Înalt.

Înainte de lecție s-au precizat faptele care trebuie să fie redate pe harta istorică în legătură cu această luptă. Aceste fapte sînt următoarele:

— oastea turcească se îndreaptă prin Muntenia spre Moldova;
— domnul Munteniei se alătură turcilor;
— Ștefan își strînge oastea din toate colțurile țării;
— tabăra de la Vaslui;
— desfășurarea luptei de la Podul Înalt;
— înfrîngerea și retragerea turcilor urmăriți de Ștefan.

Cum a decurs desfășurarea acestei lecții?

În momentul în care învățătorul a început expunerea noilor cunoștințe, pe tablă se afla desenat conturul Țării Romînești și al Moldovei — colorate diferit. Pe hartă erau însemnate apele Siretului și Bîrladului și principalele localități din vremea aceea, cunoscute de elevi — Suceava, București, Buzău.

S-a povestit copiilor că sultanul turcilor a trimis o armată foarte numeroasă împotriva Moldovei. Oastea turcească a trecut Dunărea și a intrat în Muntenia. (În acest moment, pe harta de la tablă s-a însemnat acest fapt printr-o săgeată de culoare verde). *Oastei turcești s-a alăturat și oastea domnitorului muntean.* (Pe harta de la tablă s-a însemnat și acest fapt. S-a făcut mai întîi o săgeată verde mai groasă și alături de ea o linie albastră — așa cum era colorat conturul Țării Romînești). Povestirea a continuat: *oastea turcilor și a domnitorului muntean a înaintat spre Buzău și de acolo spre Moldova.* (S-a făcut o altă săgeată). *Ștefan a chemat poporul la luptă. El și-a fixat tabăra și locul de întîlnire cu turcii în apropierea orașului Vaslui.* (În acest moment s-a arătat orașul Vaslui pe harta fizică. Elevii au văzut că orașul e așezat aproape de apa Bîrladului. S-a arătat pe harta de la tablă rîul Bîrlad și s-a însemnat cu un punct locul în care se află situat orașul Vaslui. Alături s-a scris „Vaslui". Apoi, s-a încercuit această localitate cu cretă colorată — roșie — cum e colorată harta Moldovei — semn că aici se afla tabăra lui Ștefan).

După cum se vede, pentru localizarea orașului Vaslui s-a pornit de la harta geografică-fizică și apoi s-a trecut la harta istorică. În predarea noilor cunoștințe se procedează astfel, pentru că, pe de o parte pe harta geografică se găsește însemnată localitatea pe care elevii trebuie să o

cunoască, iar pe de altă parte pe harta geografică sînt mai multe puncte de reper pe care elevii le cunosc şi pot să-şi dea seama de relieful regiunii în care se găseşte localitatea respectivă. Cunoscînd aşezarea unor localităţi pe harta geografică, ei pot să le fixeze cu mai multă precizie pe harta istorică.

Dacă s-ar face localizarea de la început pe harta istorică — unde sînt foarte puţine puncte de reper — elevii nu ar putea să-şi facă o imagine, cît de cît precisă, asupra regiunii în care se află localitatea respectivă şi nu ar putea să facă o localizare precisă pe această hartă. Însemnarea pe harta istorică, după ce elevii au folosit harta geografică, contribuie la fixarea denumirii şi aşezării localităţii respective.

După ce pe harta istorică a fost fixat locul taberei lui Ştefan, povestirea a continuat : *din toate colţurile Moldovei cete de ţărani se îndreaptă spre Vaslui.* (Pe hartă s-a însemnat cu săgeţi roşii direcţiile de unde se strîngea oastea lui Ştefan. Aceste săgeţi au rolul de a sugera elevilor faptul că din toate colţurile ţării, moldovenii s-au ridicat pentru a-şi apăra pămîntul). *S-a arătat apoi că oastea turcilor şi muntenilor a pătruns în Moldova.* (S-au dat amănunte cu privire la măsurile pe care le-a luat Ştefan pentru a crea oastei turceşti condiţii grele de înaintare. În timpul acestei expuneri la tablă se desenează săgeţi care indică trecerea oastei turceşti în Moldova). *S-a descris apoi locul pe care Ştefan l-a ales pentru desfăşurarea luptei şi aşezarea oştirei sale la Podul Înalt.* Concomitent s-a desenat şi pe hartă: regiunea mlăştinoasă, aşezarea unei părţi din oştire pentru a atrage pe turci în cursă şi aşezarea grosului oastei lui Ştefan.

Povestindu-se despre faptul că oastea turcească s-a îndreptat spre locul din care se auzeau zgomote de luptă şi despre atacul lui Ştefan cu grosul oştirii, pe hartă s-a însemnat, cu ajutorul săgeţilor, desfăşurarea luptei. (O săgeată care arată că turcii se îndreaptă spre mlaştină şi alta roşie care reprezintă atacul condus de Ştefan. Pentru a se reprezenta fuga turcilor spre Dunăre, pe hartă s-au făcut săgeţi din linii întrerupte ; urmărirea turcilor de către Ştefan s-a însemnat prin săgeţi roşii).

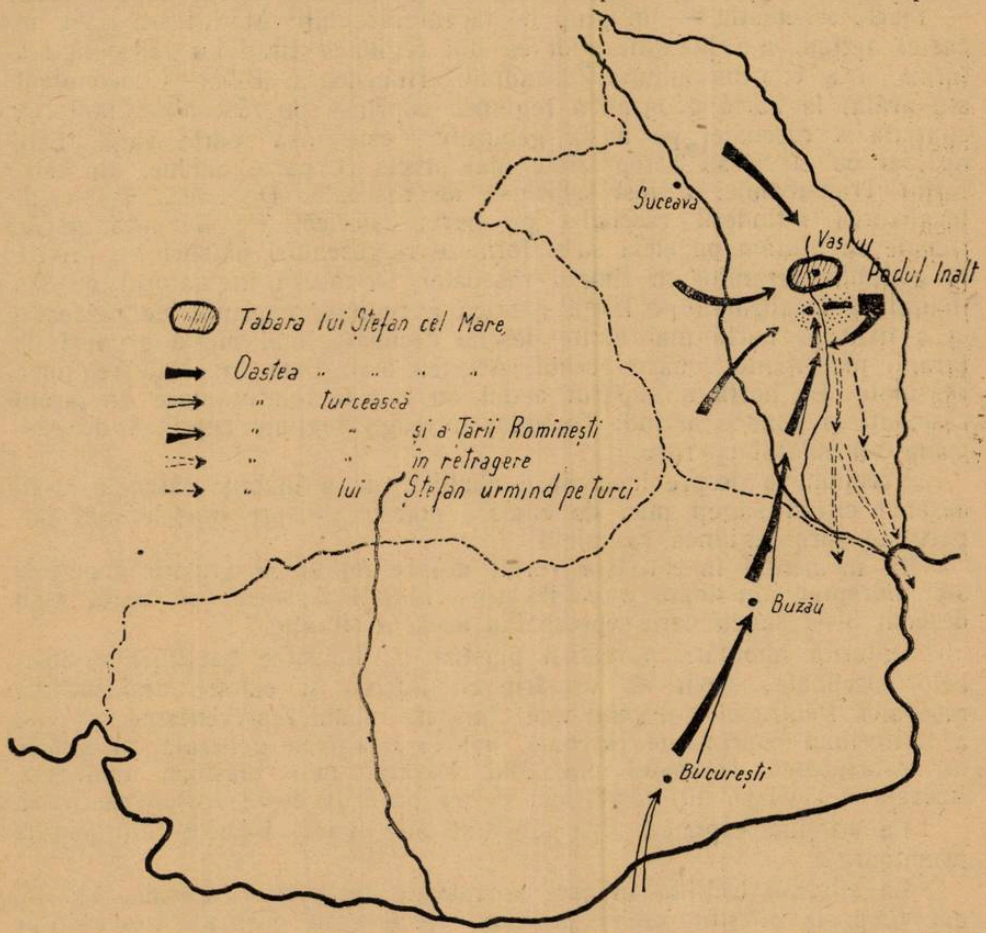
La sfîrşitul expunerii, pe tablă se afla harta istorică din pagina următoare.

În legătură cu prezentarea pe hartă a schemei luptei de la Podul Înalt se poate ridica următoarea obiecţie : schema luptei de la Podul Înalt nu respectă scara de proporţie la care este alcătuită harta. Acest lucru este adevărat. S-a încercat să se reprezinte schema acestei lupte separat de hartă. Acest procedeu a îngreuiat însă expunerea. Elevii trebuiau să-şi îndrepte atenţia de la hartă către un alt obiectiv — schema — să facă legătura dintre schemă şi hartă, să treacă apoi de la urmărirea schemei la urmărirea hărţii. Acest procedeu aduce deci, mai multe prejudicii înţelegerii cunoştinţelor, decît ar aduce integrarea schemei în hartă.

După cum se vede, caracterul dinamic al acestei hărţi a fost imprimat cu ajutorul săgeţilor colorate în mod diferit. În acelaşi mod s-a alcătuit harta războiului de la 1877 şi aceea a primului război mondial.

Deşi harta istorică are un caracter intuitiv, ea se bazează totuşi pe foarte multe elemente simbolice (culori, săgeţi etc.), care cer un efort de gîndire pentru ca elevii să-şi poată reprezenta — numai pe baza lor — anumite fapte. De aceea pentru a înlesni elevilor de clasa

a IV-a — a căror gîndire, după cum se știe, este în mare măsură o gîndire concretă — să-și formeze reprezentări plastice despre evenimentele istorice, harta istorică a fost completată cu desene decupate.



Așa s-a procedat de pildă, la lecția despre răscoala țăranilor condusă de Horia, Cloșca și Crișan.

Ce idei ne-am propus să concretizăm pe această hartă istorică?

— Începutul răscoalei;

— acțiunile țăranilor răsculați;

— întinderea răscoalei (în munții Zarandului, Hunedoara, Bihor). Răscoala nu cuprinde toată iobăgimea din Transilvania;

— încercările nobililor de a înăbuși răscoala;

— intervenția armatei împăratului Austriei.

Toate aceste idei au fost concretizate pe hartă cu ajutorul culorilor, săgeților și desenelor decupate.

Pe tablă, la începutul lecției, se afla conturul Transilvaniei, cîteva ape (Mureșul, Crișurile și Someșul Mic) și cîteva orașe (Cluj, Arad, Deva, Alba-Iulia). Cînd s-a vorbit despre începutul răscoalei în satele din jurul orașului Brad, s-a arătat această regiune pe harta geogra-

fică şi s-a însemnat pe harta istorică. Povestindu-se cum ţăranii s-au îndreptat înarmaţi cu coase, furci, topoare spre castelele nobililor cărora le-au dat foc, pe hartă a fost fixat un desen decupat reprezentînd — foarte schematic — un grup de ţărani răsculaţi. Alături s-a fixat un castel arzînd. S-a povestit apoi că din regiunea Bradului răscoala s-a întins şi a cuprins munţii Zarandului, Hunedoara, Bihor. Concomitent s-a arătat la harta geografică regiunea cuprinsă de răscoală. Limitarea spaţială a răscoalei pe harta geografică este însă foarte vagă. Este necesar ca elevii să-şi reprezinte mai precis ce parte anume, din teritoriul Transilvaniei a fost cuprinsă de răscoală. De aceea s-a făcut localizarea întinderii răscoalei pe harta istorică. Pe de altă parte, trebuie să ajutăm pe elevi să-şi formeze reprezentări plastice cu privire la acţiunile ţăranilor în timpul răscoalei. De aceea învăţătorul nu s-a limitat la localizarea pe harta istorică a regiunii cuprinsă de răscoală, ci a fixat pe hartă mai multe desene decupate, mai multe grupuri de ţărani, mai multe conace arzînd. Acestea s-au fixat în toată regiunea răsculată. Pe hartă au apărut astfel un număr relativ mare de ţărani răsculaţi şi conace arzînd. Totodată întreaga regiune cuprinsă de răscoală s-a colorat cu roşu.

Vorbindu-se despre încercările nobililor de a înăbuşi răscoala, s-au desenat cîteva săgeţi mici de culoare maron, dinspre oraşele mai importante spre regiunea răsculată.

In momentul în care s-a vorbit despre faptul că armata imperială s-a îndreptat din toate direcţiile spre Munţii Apuseni, pe hartă s-au desenat 3—4 săgeţi care reprezentau această situaţie.

Datorită îmbinării povestirii plastice cu folosirea hărţii şi a desenelor decupate, elevii au urmărit cu interes şi emoţie desfăşurarea răscoalei. Pentru ei a devenit mai clară nu numai reprezentarea spaţială a teritoriului cuprins de răscoală, dar şi imaginea generală cu privire la desfăşurarea răscoalei era mai bogată, mai plastică, mai vie. Aceasta s-a văzut din felul cum ei au povestit desfăşurarea răscoalei.

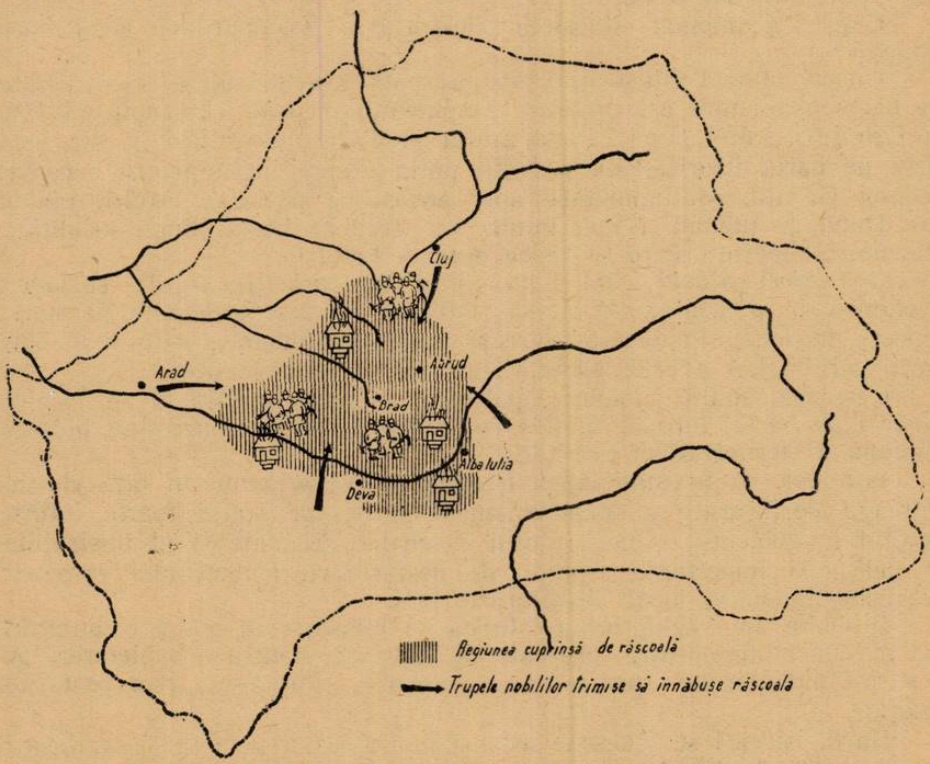
La sfîrşitul expunerii, pe tablă se afla harta istorică din pagina următoare.

La sfîrşitul lecţiilor în care se folosea harta istorică, sau dacă nu era timp, la sfîrşitul orelor de curs, elevii erau puşi să deseneze pe caietele lor, hărţile făcute la tablă de către învăţător.

Considerăm că nu este bine ca elevii să deseneze harta în timpul expunerii învăţătorului. Această activitate le-ar sustrage atenţia de la povestire, care constituie totuşi mijlocul principal de transmitere a cunoştinţelor de istorie şi, totodată, un mijloc puternic de educare a sentimentelor elevilor. In timpul lecţiei elevii trebuie să urmărească cu toată atenţia povestirea şi desfăşurarea evenimentelor pe harta istorică.

Din exemplele date se vede că, folosindu-se harta istorică, reprezentările istorice despre trecutul patriei noastre se formează nu numai pe baza analizatorului auditiv, dar şi pe baza celui vizual. Ştim însă că în predarea istoriei, formarea reprezentărilor vizuale se asigură mai ales prin folosirea tablourilor şi a ilustraţiilor istorice. Se pot pune următoarele întrebări: aduce harta istorică ceva în plus faţă de tablourile istorice? Mai este necesară folosirea acestora pe lîngă harta istorică?

Știm că tabloul episodic reprezintă un anumit moment din desfășurarea unui eveniment. (Exemplu: „Luarea redutei Griviția", „Martiriul lui Horia și Cloșca"). Tabloul episodic dă amănunte asupra unui eveniment oarecare. El nu redă însă spațiul în care s-a petrecut acel eveniment, amploarea pe care a avut-o.



Tabloul tipologic redă ceea ce este tipic în anumite epoci (exemplu: „1907" de O. Băncilă) fără a preciza, de asemenea, spațiul în care se întîlnește acest fapt.

Spre deosebire de tablouri și ilustrații, harta istorică ne dă tocmai spațiul pe care s-a produs și desfășurat un eveniment. Prezentarea dinamică a fenomenelor istorice însă, este făcută în mod simbolic, schematic. De aceea pentru ca elevii să vadă pe hartă nu numai mișcarea, ci și faptele al căror dinamism e urmărit, se folosește — după cum am văzut — desenul decupat. Dar și acesta este schematic și redă ceea ce este tipic. (De fapt, rolul desenului decupat pe harta istorică este tocmai acela de a fixa și reda întinderea, pe un anumit teritoriu, a unui fenomen social tipic).

După cum se vede, folosind numai tablourile și ilustrațiile, nu se asigură formarea unor imagini de ansamblu asupra evenimentului, formarea reprezentării spațiului cuprins de acel eveniment. Folosind numai harta — chiar dacă se asigură cunoașterea desfășurării în spațiu a evenimentului — acesta nu poate fi cunoscut în unele din aspectele sale importante.

Iată deci că e necesar ca harta istorică să se îmbine cu folosirea ilustrațiilor. Ilustrația, tabloul, completează și povestirea învățătorului și harta istorică.

Ele se folosesc pentru perceperea unor aspecte ale evenimentelor istorice, despre care elevii nu-și vor putea forma reprezentări numai pe baza povestirii sau a hărții.

Cum s-a îmbinat folosirea ilustrațiilor (tablourilor) și a hărții istorice ?

Uneori tabloul (ilustrația) s-a prezentat elevilor după ce s-a arătat pe hartă locul unde s-a petrecut evenimentul ilustrat. (Exemplu : Plevna și Griviția). Astfel după ce s-a arătat pe harta geografică, și s-a localizat pe harta istorică, s-a povestit puțin despre lupta pentru cucerirea redutei Griviția, continuîndu-se apoi povestirea pe baza intuirii tabloului. După ce tabloul a fost intuit, s-a fixat pe hartă, lîngă localitatea Plevna, o ilustrație care să redea această luptă.

De obicei atunci cînd s-au intuit tablouri (ilustrații) episodice, evenimentele prezentate în aceste tablouri au fost localizate pe hartă. Uneori, în locul unde s-au petrecut aceste evenimente, s-au fixat ilustrații care redau diferite aspecte din desfășurarea acestora.

Cele mai multe tablouri tipologice se intuiesc fără a se localiza undeva pe hartă, întrucît faptele redate de aceste tablouri s-au petrecut aproape pe teritoriul întregii țări.

Iată dar, că folosind harta istorică putem prezenta în fața elevilor întreaga desfășurare a unui fenomen istoric, pe spații foarte întinse, scoțînd în evidență — cu ajutorul desenelor decupate și al ilustrațiilor — cele mai importante aspecte ale desfășurării fenomenului respectiv, precizînd totodată, locul desfășurării lor.

Din cîte am văzut, harta istorică se folosește în etapa comunicării noilor cunoștințe pentru prezentarea faptelor, pentru completarea povestirii învățătorului, pentru a se asigura formarea reprezentărilor spațiale.

Harta istorică se folosește însă și în fixarea, repetarea și verificarea cunoștințelor de istorie.

În fixarea cunoștințelor se folosește harta de la tablă. Elevii expun cunoștințele folosindu-se de hartă. Dacă în comunicarea cunoștințelor se pornea de la harta geografică la harta istorică, în fixare se pornește de la harta istorică la cea geografică. Pe harta istorică e mai ușor de găsit o anumită localitate, pentru că aici sînt mai puține denumiri. Dar după ce elevul a arătat o localitate pe harta istorică, trebuie să o arate și pe harta geografică. El trebuie să găsească regiunea unde se află localitatea respectivă și să poată indica precis în ce punct de pe harta geografică se găsește aceasta. Indicarea localităților pe harta istorică este numai un mijloc pentru a asigura cunoașterea așezării acestora pe harta geografică.

Povestirea de către elevi a desfășurării evenimentelor s-a făcut pe baza hărții istorice. Acum, harta — prin săgeți, culori, desene decupate și ilustrații — a ajutat pe copii în expunerea cunoștințelor. (De fapt, ilustrațiile tocmai de aceea se fixează pe hartă, pentru a sprijini în fixare, expunerea elevilor).

Dacă în fixarea cunoștințelor expunerea elevilor se sprijină pe harta istorică, atunci cînd se repetă și se verifică aceste cunoștințe însă,

cerem elevilor să expună fără a se folosi de harta istorică, ci numai de cea geografică. În felul acesta se face trecerea de la o expunere îndrumată, susținută de harta istorică, la o expunere cu totul independentă a elevilor. Sigur că pînă ce elevii își formează deprinderea de a expune lecția fără sprijinul hărții istorice, îi vom lăsa să folosească — chiar la verificarea cunoștințelor — harta istorică [1].

De asemenea, cînd elevul care expune lecția numai pe baza hărții geografice, întîmpină dificultăți în expunerea sa, sau cînd spune unele inexactități cu privire la desfășurarea în spațiu a evenimentelor istorice, îl punem să se corecteze folosind harta istorică. Acest procedeu împiedică însușirea mecanică a cunoștințelor de istorie și asigură totodată însușirea temeinică a acestora.

Care aŭ fost rezultatele folosirii hărții istorice la clasa a IV-a?

In primul rînd la clasele la care s-au folosit aceste hărți s-a observat o creștere considerabilă a interesului elevilor pentru istorie. Harta istorică, dramatizînd în oarecare măsură lecțiile de istorie, a înviorat mult predarea acestui obiect de învățămînt. Pe harta istorică fiind redate conflictele, luptele poporului cu asupritorii dinăuntru și din afara țării, elevii urmăresc cu privirea desfășurarea acestor lupte. Istoria a devenit pentru ei un obiect de studiu atractiv și parcă mai apropiat lor, mai concret. Totodată — și acesta este lucrul cel mai important — s-a constatat o creștere importantă a nivelului de însușire a cunoștințelor de istorie de către elevi. Datorită folosirii hărții istorice, elevii au știut să situeze cu mai multă precizie — pe un anumit stagiu — fiecare element istoric mai important și au înțeles mai bine desfășurarea acestor evenimente. Aproape că nu era elev în clasă care să nu știe să arate la harta geografică localitățile istorice pe care le învățaseră.

Cunoașterea spațiului în care s-au petrecut și a modului în care s-au desfășurat evenimentele istorice a asigurat individualizarea lor. Inainte constatasem că elevii clasei a IV-a au cam aceleași reprezentări despre răscoalele țăranilor din Transilvania (1437, 1514, 1784). Toate sînt în Transilvania, au aceleași cauze esențiale, aproape același mod de desfășurare și același sfîrșit. Povestirile elevilor despre aceste răscoale nu se deosebeau aproape prin nimic. Folosirea hărții istorice a contribuit la o mai precisă delimitare spațială a acestor răscoale și la cunoașterea felului în care ele s-au desfășurat. Astfel, cele trei răscoale nu s-au mai suprapus, nu s-au mai confundat în mintea elevilor, ci și-a păstrat fiecare caracteristicile ei.

Aceste aspecte ale răscoalelor au fost reținute mult mai ușor și de către mai mulți elevi din clasele la care s-au folosit hărțile istorice, decît la clasele la care acestea nu s-au folosit.

In afară de aceasta s-a constatat că harta istorică ajută pe elevi în formarea deprinderii de a povesti. Însușindu-și cunoștințele cu ajutorul hărților, elevii au putut închega expuneri mai logice, ținînd seama de ordinea desfășurării faptelor. Expunerea care avea la bază harta istorică este cu totul diferită de învățarea mecanică a textului din manual. Ea se bazează pe elementele simbolice ale hărții, dar înțele-

[1] Pentru a putea folosi la mai multe lecții o hartă istorică este necesar să o desenăm pe o coală mare de hîrtie, exact cum a fost desenată la tablă.

gerea şi folosirea acestora nu mai este o activitate mecanică a memoriei, ci o activitate conştientă a gîndirii.

Datorită hărţilor istorice povestirile elevilor au devenit mai bogate în conţinut, cuprinzînd mai multe fapte, unele amănunte semnificative. Povestirea lor se sprijină pe reprezentările pe care şi le-au format cu privire la spaţiul în care s-au desfăşurat evenimentele istorice.

Iată dar că harta istorică contribuie la dezvoltarea gîndirii şi vorbirii elevilor, asigurînd totodată şi însuşirea temeinică a cunoştinţelor.

Insuşirea temeinică e asigurată şi prin faptul că elevii desenează în clasă, pe caiete, harta pe care învăţătorul a făcut-o la tablă. In felul acesta la însuşirea cunoştinţelor de istorie participă şi analizatorul motor. Este un lucru de toţi cunoscut că participarea mai multor analizatori în procesul perceperii realităţii asigură nu numai cunoaşterea mai adîncă a fenomenelor şi obiectelor observate, ci fixarea pentru un timp mai îndelungat a acestor cunoştinţe.

La clasele la care s-au folosit hărţile istorice s-a observat o mai completă însuşire a cunoştinţelor de geografie. Datorită faptului că la lecţiile de istorie, elevii se întîlnesc de mai multe ori cu aceleaşi denumiri — ape, munţi, oraşe — acestea se fixează mai bine.

Pentru ca harta istorică să constituie un mijloc preţios în însuşirea cunoştinţelor de istorie, ne-am convins — pe baza lecţiilor ţinute — că în folosirea ei este necesar să se îndeplinească anumite condiţii.

Condiţia principală a folosirii hărţii istorice o constituie sincronizarea povestirii cu desenarea hărţii la tablă. In afară de contur, harta istorică se desenează numai în timpul expunerii învăţătorului. Simbolurile folosite în harta istorică trebuie să apară pe măsură ce se desfăşoară expunerea faptelor. „Cuvîntul învăţătorului va dirija procesul percepţiei elevului şi elevul va percepe ceea ce a fost selecţionat prin povestirea învăţătorului“ [1].

Sigur că sincronizarea desenării hărţii şi expunerii nu se realizează chiar aşa de uşor. Uneori, cînd se foloseşte pentru prima dată harta istorică, grija pentru desenarea hărţii face să se piardă unitatea povestirii, iar grija pentru unitatea povestirii, duce la neglijarea hărţii.

Pentru a se putea povesti şi desena în acelaşi timp, este necesar ca expunerea învăţătorului să fie pregătită în cele mai mici amănunte. Trebuie să se cunoască precis momentul în care se va desena la tablă şi ce se va expune atunci cînd se foloseşte harta istorică.

Folosirea acestei hărţi — mai ales aceea în care sînt expuse şi desene decupate — cere o povestire cu un conţinut bogat, cu descrieri de fapte tipice, cu prezentarea unor personaje tipice etc. In timpul în care pe harta istorică se fac săgeţile, se colorează, se fixează desenele decupate, povestirea nu trebuie să se întrerupă. Expunerea pe fragmente a celor expuse, intercalată cu prezentarea acestora pe hartă, face să se piardă unitatea povestirii, să se anuleze rolul educativ al acesteia, iar harta să apară ca ceva artificial şi de prisos.

Numai prin desenarea hărţii concomitent cu expunerea, se asigură caracterul mai concret al povestirii şi prin aceasta înţelegerea faptelor

[1] *L. I. Bojovici, A. N. Leontiev*, Studii de psihologia copilului, Edit. did. ped. 1953, pag. 71.

istorice. Altfel folosirea hărții istorice nu-și atinge scopul — uneori transformîndu-se într-o frînă în înțelegerea cunoștințelor de istorie.

In afară de aceasta, sincronizarea expunerii cu desenarea hărții la tablă, asigură încheierea lecției la timp. Există părerea că harta istorică e greu de folosit la clasa a IV-a pentru că răpește prea mult timp. Dacă expunerea e bine pregătită, iar harta se face concomitent cu această expunere, comunicarea noilor cunoștințe nu poate dura mai mult de 30—35 de minute.

Harta istorică, folosită la clasa a IV-a elementară, trebuie să fie simplă, clară, să aibă cît mai puține localități, cît mai puține elemente simbolice. O hartă cu prea multe elemente simbolice sau chiar cu prea multe desene decupate și ilustrații îngreuiază înțelegerea esențialului.

Este necesar ca prezentarea elementelor simbolice, a desenelor decupate etc., să se facă în mod gradat.

Astfel, nu este bine să se folosească aceleași desene decupate la mai multe hărți care reprezintă răscoalele țărănești. După ce la o răscoală s-au folosit desenele decupate, atunci cînd se va preda altă răscoală, elevii pot înțelege harta și fără desene decupate. A continua să le folosim și în aceste condiții înseamnă să nu mergem în ritm cu posibilitățile de înțelegere ale elevilor și să frînăm, deci, dezvoltarea lor.

Harta trebuie să fie atractivă. Sigur că nu se cer de loc aptitudini speciale pentru desenarea acestor hărți. Se cere însă multă grijă în alcătuirea lor. De aceea e bine ca în desenarea conturului hărților să ne folosim de contururi de carton.

Pentru ca hărțile istorice să fie înțelese de către elevi cu ușurință, este bine să se folosească pentru fapte și situații asemănătoare, aceleași culori. Astfel e bine să se folosească o anumită culoare pentru haşurarea teritoriului fiecăruia din cele trei principate, iar săgețile care indică oastea unei anumite țări, să aibă întotdeauna aceeași culoare. Schimbarea culorilor în desenarea simbolurilor hărților încurcă pe elevi.

Sigur că folosirea hărții istorice ridică mai multe probleme decît cele la care ne-am referit în articolul de față. Ne-a preocupat însă gîndul de a ridica problema necesității creării, la elevii clasei a IV-a, a unor reprezentări istorice bazate nu numai pe perceperea schimbărilor, transformărilor — a timpului — ci și pe baza percepерii spațiului în care s-au produs aceste schimbări.

Numai fixarea faptelor istorice în timpul și spațiul în care ele au avut loc, poate asigura însușirea conștientă, sistematică și temeinică a cunoștințelor de bază privind istoria patriei noastre.

Insistînd asupra necesității folosirii acestei metode, specifice predării istoriei — lucrul cu harta istorică — nu însemnează că subapreciem folosirea celorlalte metode generale. Metoda de bază în predarea istoriei în clasa a IV-a elementară, este povestirea. Harta istorică este subordonată acesteia, sprijinind-o și completînd-o.

Grija pentru formarea unor reprezentări istorice complete va duce la folosirea mai frecventă a hărții istorice. Activitatea creatoare a învățătorilor noștri va face să se îmbogățească experiența de folosire a acestei metode și, nu peste mult timp, se va simți nevoia unei generalizări ample a experienței acumulate în acest domeniu.

COLECTIVUL PIONIERESC ŞI CONTRIBUŢIA SA LA REALIZAREA SARCINILOR INSTRUCTIV-EDUCATIVE ALE ŞCOLII[1]

VIRGIL RADULIAN, profesor
Bucureşti

Organizaţia de pionieri aduce un aport însemnat la înfăptuirea sarcinilor educaţiei comuniste a copiilor în ţara noastră. Ea este un ajutor de preţ al şcolii în realizarea sarcinilor sale instructiv-educative.

Scopul şcolii şi cel al organizaţiei de pionieri este acelaşi : de a forma din rîndurile şcolarilor pe viitorii cetăţeni ai ţării, patrioţi înflăcăraţi şi luptători devotaţi, dîrzi şi pricepuţi pentru construirea socialismului şi comunismului. Pentru a deveni asemenea patrioţi şi constructori ai socialismului elevii trebuie să-şi îmbogăţească mintea cu cît mai multe, mai profunde şi mai temeinice cunoştinţe. În realizarea acestor sarcini ale educaţiei comuniste rolul conducător aparţine şcolii, învăţămîntului. Sarcinile organizaţiei de pionieri sînt subordonate sarcinilor instructiv-educative ale şcolii.

Scopul comun nu înseamnă însă metode şi mijloace identice de realizare a acestui scop. Metodele şi mijloacele de realizare a scopului diferă. Organizaţia de pionieri ocupă un loc aparte, caracteristic şi de sine stătător în sistemul general al activităţii instructiv-educative.

Care este locul organizaţiei de pionieri în sistemul general instructiv-educativ al şcolii şi care sînt particularităţile sale ?

Organizaţia de pionieri îşi desfăşoară activitatea atît în cadrul cît şi în afara şcolii, îndrumată fiind de către U.T.M. şi de către conducerea şcolii. Domeniul cel mai important al activităţii sale este acela al mobilizării elevilor pentru a învăţa mereu mai bine, pentru a dezvolta setea de cunoştinţe, perseverenţa şi năzuinţa permanentă spre îmbogăţirea minţii cu cele mai noi cuceriri ale ştiinţei şi tehnicii, cu asimilarea bogăţiilor tezaurului culturii, cu însuşirea deprinderilor practice de muncă. Urmînd indicaţiile partidului şi inspirîndu-se din experienţa Comsomolului, U.T.M. îndrumă zi de zi activitatea unităţilor şi detaşamentelor de pionieri astfel, încît să devină ajutoare de preţ ale şcolii şi profesorilor în lupta pentru ridicarea nivelului la învăţătură şi formarea disciplinei conştiente la pionieri şi şcolari.

Sarcina cea mai de seamă — însuşirea cît mai temeinică a cunoştinţelor predate — nu epuizează însă sfera de preocupări a organizaţiei de pionieri, nu se identifică cu tot ceea ce pot şi trebuie să facă copiii în cadrul organizaţiei de pionieri. V. I. Lenin în cuvîntarea sa la Con-

[1] Comunicare făcută în cadrul sesiunii ştiinţifice a Institutului de ştiinţe pedagogice (19—22 ianuarie 1956).

gresul al III-lea al Comsomolului a arătat că : „...zi de zi, în orice sat, în orice oraș tineretul să rezolve practic una sau alta din sarcinile muncii în comun, fie chiar și cea mai mică și cea mai simplă“ [1]. Această indicație este întru totul valabilă pentru activitatea organizației de pionieri. Această particularitate impune participarea pionierilor la rezolvarea acelor sarcini ale muncii în comun care corespund puterii și posibilităților lor și care sînt totodată strîns legate de sarcinile instrucției și educației comuniste.

O altă particularitate importantă a organizației de pionieri este aceea că ea *își întemeiază întreaga sa activitate pe principiul inițiativei și activității proprii a pionierilor,* ținînd seama de caracteristicile vîrstei, de tendința lor firească spre joc, aventură, imaginație vie, pitoresc. În organizația de pionieri trebuie să fie organizate de aceea acțiuni vii, interesante, atractive și pasionante, pline de conținut, trebuie să se trezească inventivitatea și interesul tuturor pionierilor pentru activitate. „...Este greu de închipuit viața organizației de pionieri fără frumusețe, fără atracție, fără ceea ce se numește romantism pionieresc, care influențează asupra sentimentelor copilului, înconjoară cu o aureolă deosebită viața sa în organizația de pionieri și rămîne de neuitat pentru ani îndelungați, ca ceva minunat ce nu se mai repetă“ [2].

In timp ce școala își realizează sarcinile cu ajutorul metodelor de învățămînt și a diverselor forme de organizare specifice procesului instructiv-educativ, principalul fiind predarea și însușirea cunoștințelor, formarea priceperilor și deprinderilor, organizația de pionieri își realizează sarcinile prin metode educative proprii, principalul fiind, nu însușirea cunoștințelor (deși se realizează implicit și aceasta într-o măsură oarecare), *ci educarea în spirit comunist a copiilor în cadrul activității practice, concrete* din grupele, detașamentele și unitățile pionierești.

In cadrul muncii pionierești accentul trebuie pus nu pe instrucție, ci pe educație, nu pe însușirea unor cunoștințe anumite (de fizică, matematici, șt. naturale etc.), ci pe trezirea interesului față de diferite obiecte de învățămînt, pe educarea unei atitudini conștiente față de învățătură, pe educarea interesului și pasiunii față de știință, pe formarea opiniei publice. Participarea grupelor, detașamentelor și unităților pionierești la ridicarea nivelului învățăturii se înfăptuiește prin metode specifice organizației de pionieri, ca organizație de masă, politică și independentă a copiilor, condusă de partid prin intermediul U.T.M., prin metode educative iar nu didactice.

Dacă lucrurile ar sta altfel s-ar produce inevitabil o suprapunere între activitatea didactică și cea pionierească, organizația de pionieri și-ar pierde încetul cu încetul adevăratul ei caracter.

Metoda principală de organizare a activității în cadrul organizației de pionieri este îmbinarea jocului cu munca. „...o organizație de copii — scrie A. S. Makarenko — trebuie să fie pătrunsă pe de-a-ntregul de joc ; jocul este o parte integrantă din organizația copiilor“ [3].

---

[1] *V. I. Lenin,* Sarcinile Uniunii Tineretului, Edit. Tineretului, ed. 1951, pag. 24.

[2] *Z. P. Tumanova,* Despre munca organizației de pionieri „V. I. Lenin“. Raport prezentat la Congresul al XII-lea al U.T.C.L. Din experiența Comsomolului nr. 3/1954, pag. 62.

[3] *A. S. Makarenko,* Opere pedagogice alese. Editura de stat pentru literatură științifică și didactică, ed. 1951, volumul II, pag. 189.

Există diferență nu numai între metodele folosite dar și între formele de activitate desfășurată. În timp ce activitatea de învățătură se desfășoară într-un cadru precis, al lecției — cu o structură bine determinată — și pe baza unui program școlar strict reglementat, felul în care se desfășoară activitatea pionierească trebuie să fie deosebit de variat; ea nu poate fi încadrată în nici un fel de forme închistate, definitiv precizate, ci trebuie să dea posibilitate pentru manifestarea spiritului de activitate și inițiativa fiecărui pionier în cadrul grupei, detașamentului și unității. Dacă conducerea muncii școlare aparține nemijlocit profesorului, în organizația de pionieri o mare însemnătate are manifestarea spiritului de independență al pionierilor. Pionierii își aleg, și își propun ei singuri — la sugestia profesorului sau instructorului de pionieri — acțiunile la care doresc să participe. Totul e ca să fie îndrumați cu tact pedagogic, în așa fel, încît să-și aleagă sarcinile cele mai potrivite și mai necesare pentru vîrsta și preocupările lor.

Activitatea pionierească trebuie deci să fie organizată astfel, încît să nu însemne o repetare a muncii instructiv-educative a școlii, ci o completare necesară a acesteia prin forme și metode specifice organizației de pionieri.

Înțelegerea acestor particularități are o mare însemnătate pentru determinarea unei îndrumări pedagogice juste a activității pionierești.

Deosebirea dintre metodele și formele muncii școlare și pionierești nu diminuează cu nimic importanța sarcinii îndrumării și conducerii pedagogice a organizației de pionieri de către școală. Tocmai îndrumarea de către profesor și colectivul pedagogic este aceea care poate asigura o activitate creatoare în cadrul organizației de pionieri.

Experiența arată că luarea în considerare a particularităților organizației de pionieri, îndrumarea cu competență și tact pedagogic a activității acesteia, oferă posibilitatea unei participări rodnice și efective a unității și detașamentului de pionieri la înfăptuirea sarcinilor instructiv-educative.

Cum se poate antrena organizația de pionieri — ținînd seama de particularitățile arătate, — la ridicarea nivelului învățăturii și îmbunătățirea disciplinei în școală?

Mai întîi, prin educarea la pionieri a interesului pentru învățătură, pentru cunoștințe, prin stimularea curiozității științifice etc.

Există forme de activitate pionierească care întrebuințate fiind în vederea ridicării nivelului la învățătură, desvoltă sentimentele copiilor, pasiunea lor pentru știință, literatură, artă, pun în mișcare interesele și priceperile lor, îmbogățesc și valorifică năzuințele proprii copiilor și adolescenților pentru lucruri mereu noi, deosebite, captivante, extraordinare. Așa sînt întrecerile și concursurile în cadrul olimpiadelor, concursurilor artistice de creație și interpretare; marșurile, excursiile, călătoriile imaginare pe hartă și glob; adunările tematice, concursurile de ghicitori literare, activitatea obștească, munca miciurinistă, activitatea tehnică, vizitarea muzeelor și expozițiilor, cercetarea ținutului natal, cercurile de prieteni ai cărții; întîlnirile cu scriitori, oameni de știință, muncitori, tehnicieni; șezători și festivaluri, activitatea tinerilor filateliști și multe altele. Fiecare dintre aceste forme de activitate pionierească poate deveni pîrghie pentru dezvoltarea curiozității științifice, pentru formarea interesului față de învățătură. O acțiune deosebit de interesantă care a

stimulat mult interesul pionierilor pentru istorie, i-a educat în spiritul patriotismului socialist şi le-a dezvoltat dragostea şi sentimentul de onoare pentru tradiţiile şcolii, a fost cea organizată de către pionierii de la şcoala elementară nr. 1 din Iaşi. Este vorba de cercetarea trecutului şcolii în care învaţă ei astăzi şi care a fost înfiinţată de Gheorghe Asachi. Cercetînd monumente, documente de la arhiva statului şi a şcolii, interesîndu-se pretutindeni de unde puteau obţine datele necesare, pionierii au reuşit să afle o mulţime de lucruri interesante despre istoria şcolii. Iată cîteva din impresiile de neuitat cu care au rămas pionierii în urma acestei activităţi.

„Din cele cercetate am aflat : în jurul bisericii Trei Erarhi, cuprinzînd şi locul unde este şcoala noastră, era un zid de cetate. În interiorul cetăţii era mănăstirea Trei Erarhi, ctitoria lui Vasile Lupu. După ridicarea bisericii prin anul 1641 el a înfiinţat tot în Iaşi o şcoală (Colegiul Vasilian) şi prima tipografie din Moldova... Au trecut aproape 200 de ani şi aflăm că în vechile case domneşti, se pare că în trapezăria de pe lîngă mănăstirea Trei Erarhi, Gheorghe Asachi înfiinţează în anul 1828 prima şcoală românească sub numele de şcoala Vasiliană, continuatoarea şcolii de pe timpul lui Vasile Lupu. Urmărind descrierea trapezăriei a cărei renovare a început în primele decenii ale secolului nostru, recunoaştem tot mai mult clădirea cea roşie — Casa gotică cum i se spune — clădirea cu încăperi foarte înalte şi mari care pentru noi era înconjurată de atîta mister. Printre manuscrisele şi documentele legate de prima noastră şcoală, într-o foaie îngălbenită de vreme este trecută clasificarea elevilor de la sfîrşit de an la şcoala normală unde citim : premiul întîi — Ion Creangă. Era viitorul învăţător şi scriitor... Au trecut anii. În mîinile noastre am avut un caiet din 1865 cu multe foi cu însemnări pe fiecare pagină care ne vorbesc tot despre şcoala Trei Erarhi. Sînt procesele verbale ale lui Ion Creangă, învăţător la această şcoală, în care scriitorul nostru a scris cu drag despre clasa şi elevii săi. Au mai trecut decenii şi în anul 1899 începe zidirea unui local nou pentru şcoala Trei Erarhi. Aceasta este clădirea în care învăţăm noi astăzi" [1].

Această activitate a avut fără îndoială o deosebită însemnătate instructivă şi educativă. Pionierii şi odată cu ei ceilalţi elevi au aflat noi cunoştinţe despre istoria Moldovei, le-au întipărit în mintea lor, le-au îmbogăţit. Importanţa mare a acestei acţiuni nu constă însă în faptul că a îmbogăţit cunoştinţele de istorie a elevilor cu cîteva date în plus faţă de cele însuşite în cadrul lecţiilor, ci în faptul că a trezit interesul lor pentru studiul istoriei, a educat la pionieri sentimentul de dragoste pentru trecutul şi onoarea şcolii, pentru tradiţiile culturale ale ţării noastre.

Nu e greu de înţeles cum o asemenea acţiune pionierească cu un conţinut educativ atît de bogat, interesantă şi care a ţinut seama de aspiraţiile copiilor spre cercetare, spre munca proprie independentă a avut răsunet în întreaga şcoală, contribuind la îmbunătăţirea muncii colectivului de elevi.

Nu există colţ al patriei noastre în care pionierii să nu poată cerceta monumente mai vechi sau mai noi, istorice şi culturale care să vorbească despre trecutul de luptă al poporului, despre cultura noastră naţională, în care să nu găsească minunate locuri pe care cercetîndu-le, să îndrăgostească natura, bogăţiile patriei noastre. Activitatea de cercetare a ţinuturilor natale din punct de vedere istoric, geografic, cultural şi economic îi educă pe pionieri şi şcolari în spiritul patriotismului socialist.

La şcoala de 7 ani nr. 122 din Bucureşti s-a pus încă din anul şcolar trecut problema dezvoltării interesului de cunoaştere a pionierilor pentru geografie. Fără a repeta munca didactică, organizaţia de pionieri din

[1] Vezi articolul : *„Cercetînd documentele"*, Cravata Roşie, nr. 6, anul 1955, pag. 24—25.

şcoală a adus o contribuţie proprie la realizarea acestei sarcini. Pornind de la interesul şi pasiunea puternică a copiilor pentru colecţionarea timbrelor poştale s-a organizat un cerc filatelic, care încă în anul şcolar trecut, a trimis corespondenţe în Republica Populară Chineză, Republica Populară Polonă şi Australia. În acest an şcolar, cercul şi-a reorganizat activitatea şi a trimis mai departe corespondenţe filatelice şi-n alte ţări.

S-ar părea la prima vedere că nu există o legătură prea strînsă între activitatea acestor filateliști şi dezvoltarea interesului pentru geografie. O asemenea legătură există totuşi. Activitatea filateliştilor a creiat premize pentru întărirea interesului de cunoaştere şi cercetare a pionierilor în domeniul geografiei şi istoriei. Cum ? Prin schimbul filatelist s-a ivit interesul pentru cunoaşterea ţărilor respective, a monumentelor istorice şi culturale. Important este faptul că în cerc s-a înrădăcinat următoarea cerinţă : despre fiecare timbru din colecţie să se ştie cînd şi unde a apărut, ce reprezintă şi ce valoare are. Firește că întocmind colecţii, albume, filateliştii fac filatelie şi nu-şi propun să înveţe la geografie. Meritul însă constă tocmai în aceea că fără a pune probleme în mod direct, ci dînd satisfacţie unui interes existent al copiilor, se realizează de fapt scopul urmărit.

In aceste condiţii a apărut şi iniţiativa pionierilor de a organiza o expediţie pe hartă de-a lungul globului pămîntesc pe paralela 45° nord de ecuator. Cum s-a desfăşurat această expediţie ? Debarcînd (imaginar) pe coasta estică a continentului Asia, pe malul Oceanului Pacific, călătorii urmau să străbată spre vest China. S-au făcut, ca în „ajun de călătorie", tot felul de pregătiri. Unii pionieri căutau reviste şi articole despre China, alţii fotografii, desene etc. Se răsfoiau publicaţiile în care se găseau date din istoria poporului chinez, din lupta sa revoluţionară, din munca de construcţie paşnică.

Călătoria a început în clasă. Pionierii au vorbit despre China, despre harnicul şi talentatul popor chinez, despre cultura străveche a Chinei, despre cele mai interesante date din istoria sa, despre construcţiile, monumentele de artă ale Chinei. Pe hartă pionierii au urmărit drumul marelui zid chinezesc. Au fost răsfoite albume, fotografii, ilustraţii adunate, s-au citit anumite fragmente literare. În încheierea adunării, pionierii au vizitat expoziţia de artă aplicată a Republicii Populare Chineză, unde au cercetat obiectele de artă expuse.

După ce călătoria a luat sfîrşit, pionierii au întocmit o scrisoare către un grup de pionieri chinezi, în care au povestit despre felul cum au călătorit pe hartă prin China, despre felul cum au făcut cunoştinţă cu istoria, arta şi cultura poporului chinez.

R. P. Chineză a constituit o primă etapă a călătoriei. Ea a trezit interesul pionierilor pentru geografie, pentru cunoaşterea vieţii altor popoare, a istoriei şi culturii lor naţionale. Mulţi pionieri au început să citească după aceea cărţi şi reviste, căutînd date documentare despre aşezarea şi condiţiile geografice a altor ţări şi despre obiceiurile, cultura altor popoare.

In planul de muncă al unităţii de la şcoala de 7 ani, nr. 122, din Bucureşti sînt prevăzute noi expediţii geografice în ciclul „Pe urmele exploratorilor celebri". Acestea vor avea un caracter mixt fiind compuse din tineri geografi, naturalişti şi istorici. „Expediţiile" vor urmări călă-

toriile unor exploratori celebri. Una dintre aceste expediții și-a și început pregătirile. Este vorba de expediția detașamentului clasei a V-a, care însoțește vasul Obi și expediția științifică sovietică din Antarctica. Mergînd pe urmele exploratorilor celebri pionierii vor întocmi schițe ale drumului parcurs, vor studia jurnalele de călătorie ale marilor exploratori, vor cerceta regiunile străbătute.

Asemenea călătorii pe hartă și expediții trezesc interesul copiilor nu numai pentru geografie, ci și pentru cunoașterea cît mai temeinică a vieții altor popoare, le educă sentimentul solidarității internaționale cu toți oamenii muncii.

Un loc important în activitatea pionierească îl ocupă munca cu cartea. Cu cît este mai mare numărul cărților citite, cu atît mai larg devine orizontul elevilor, cu atît mai mult crește interesul lor pentru însușirea de noi cunoștințe, cu atît mai mult se străduiesc ei să urmeze exemplul eroilor din cărțile preferate.

Trebuie de aceea să fie ajutate colectivele de conducere a detașamentelor și unităților de pionieri și îndrumate pentru a organiza astfel munca cu cartea, încît tot mai mulți pionieri să devină prieteni ai cărții.

In clasele III—IV ale școlii de 7 ani nr. 122, din București, se punea în cea de-a doua jumătate a anului școlar trecut problema stimulării interesului copiilor pentru literatură și dezvoltarea gustului pentru citit. In scopul înfăptuirii acestei sarcini, trebuiau găsite forme cît mai variate și cît mai interesante, care să-i atragă pe copii, și totodată, să le dezvăluie frumusețile limbii și literaturii noastre.

S-a hotărît să se organizeze în cadrul celor două detașamente cîte un concurs ghicitoare pentru pionieri și școlari. Ideea concursului ghicitoare a atras de la bun început atenția și interesul copiilor. Și-au exprimat cu toții — atît pionierii, cît și cei care nu erau încă pionieri — dorința de a participa la concurs. Ei au avut de rezolvat trei feluri de probleme. Mai întîi să-și amintească și să scrie pe hîrtie pe „foile de concurs", cărți scrise de anumiți autori pe care le-au citit. Apoi, să găsească dezlegarea cîtorva ghicitori. In sfîrșit, ultima probă a concursului: s-au citit fragmente din operile unor scriitori, copiii trebuind să ghicească de cine sînt scrise și care este titlul lor, fragmente din I. Creangă, V. Alecsandri, M. Eminescu și alții. Cîștigătorilor concursului li s-au înmînat premii în cărți.

Participarea copiilor la concursul ghicitoare a fost entuziastă, interesul lor pentru citit a crescut simțitor. Prin aceasta detașamentul a adus contribuția sa la creșterea nivelului de pregătire al elevilor. Succesul concursului ghicitoare s-a datorit și faptului că a fost organizat sub formă de întrecere, de concurs. Spiritul de întrecere a înviorat munca pionierească, a trezit emulația printre pionieri.

Adunările cu temă în cadrul organizației de pionieri aduc o importantă contribuție la dezvoltarea interesului față de învățătură, față de diferite obiecte de învățămînt. Pentru ca să poată avea reușită adunările cu temă, trebuie să se deosebească de lecții atît prin scopul pe care și-l propun cît și prin formele de organizare, prin modul de desfășurare. In organizarea adunărilor cu temă, important este să se precizeze de la început, scopul urmărit și să se aleagă mijloacele potrivite, cît mai ingenioase și mai interesante, pentru realizarea lui. Importanță are nu

numai conţinutul adunării, ci şi forma în care este îmbrăcat acest conţinut şi care trebuie să fie cît mai bogată în imaginaţie, cît mai variată şi mai atractivă.

O asemenea adunare pionierească cu temă, s-a organizat în acest an şcolar şi la şcoala de 7 ani nr. 122 din Bucureşti, pentru clasele V—VII, intitulată „O seară de minuni". Scopul adunării a fost acela de a arăta pionierilor că orice fel de taine şi orice fel de minuni se pot descoperi şi dezlega cu ajutorul ştiinţei, că ştiinţa înarmează omul în lupta sa pentru victoria asupra naturii şi înlăturarea diferitelor vederi mistice, superstiţii etc.

In ceea ce priveşte modul de organizare, adunarea a fost ingenioasă, variată şi interesantă, într-un cuvînt neobişnuită. Ea a fost deschisă de instructorul superior de pionieri, care a anunţat copiii că un vrăjitor renumit însoţit de patru ucenici ai săi a sosit în localitate şi a fost poftit să vină la adunarea lor pentru a face cîteva „minuni". Pionierii să fie atenţi la „minuni" şi să caute să pătrundă taina lor. In aplauzele celor prezenţi au fost trimişi cîţiva pionieri să invite pe vrăjitor la adunare. In curînd, acesta (un pionier din clasa VII-a costumat) a sosit, însoţit fiind de cei patru ucenici ai săi. Fără a spune un cuvînt el a prezentat cîteva dintre minunile sale: „Gheaţa care arde", „Fumul fără foc", „Grădina fermecată", „Sarea electrică", „Vulcanul" şi altele.

Pionierii au fost întrebaţi dacă pot dezlega „taina" acestor „minuni". Participarea lor a fost intensă. Zeci de mîini se întindeau pentru a răspunde. Taina fiecărei minuni în parte a fost descoperită de pionieri, ei au arătat că cele prezentate de vrăjitori nu-s decît simple fenomene fizice sau chimice; au fost spulberate „minunile" cu ajutorul cunoştinţelor.

Vrăjitorul demascat, tocmai se pregătea să părăsească adunarea, cînd şi-a făcut apariţia un măscărici, care producînd haz, a făcut cîteva farse „chimice"; „oul care intră în sticlă", „prosopul lui Murdărici" etc.

In ultima parte a adunării, pionierii au primit din partea „Clubului chimiştilor şi fizicienilor celebri", printr-un poştaş (tot pionier din clasa VII-a), următorul mesaj:

„Tineri chimişti şi fizicieni! Primiţi, din partea Clubului nostru al chimiştilor şi fizicienilor celebri, un salut şi urări de succes în munca voastră. Am aflat cu bucurie de frumoasa voastră iniţiativă de a organiza o seară a minunilor. Deoarece mulţi dintre noi trăim în alte secole şi ne aflăm la depărtări mari, n-am putut sosi la timp pentru a vă ajuta să spulberaţi minunile cu ajutorul ştiinţei.

Trimitem însă prin poştaş cîteva premii pentru a fi acordate celor ce vor răspunde, cel mai bine, la următoarele întrebări:

1. Sînt nevăzut ca orice gaz
   Dar curg ca orişice lichid
   Eu, focului nu-i dau răgaz
   Şi-n apă sînt acid.

2. De ce după ploaie sunetele îndepărtate se aud
   Mai bine decît în restul timpului?

3. Cine-i însetat mereu
   De-l atingi te arde rău;
   Piele, stofă sau hîrtie
   Să bea apă îl îmbie.

4. Apa este incoloră; de ce norii au diverse culori?

5. Alții în flăcări se sting,
Eu și pe apă mă aprind..

În numele chimiștilor și fizicienilor celebri semnează :
Lomonosov, Newton, Lavoisier și Mendeleev".

Pionierii care au dezlegat problemele indicate în mesajul din partea „Clubului chimiștilor și fizicienilor celebri" au primit premii. Cu aceasta, adunarea tematică „O seară de minuni" a luat sfîrșit.

La școala elementară de 7 ani nr. 1 din Bistrița, raionul Năsăud s-a organizat, de asemenea, o adunare tematică interesantă, închinată matematicii : „În țara cifrelor". Folosind indicațiile deosebit de prețioase ale profesoarei de matematică și sub îndrumarea sa, pionierii au cercetat diferite izvoare în legătură cu istoricul matematicii, în legătură cu felul cum au luat naștere cifrele, cum au devenit x și y necunoscute, despre matematicienii celebri etc. Această adunare și-a propus și a reușit să dezvolte la pionieri interesul și dragostea pentru matematică, să le dezvăluie frumusețea matematicii, necesitatea perseverenței în învingerea greutăților însușirii acestei materii și marile posibilități de aplicare a acestei științe în viața oamenilor.

La adunare a participat ca invitat și un inginer care a povestit pionierilor despre aplicațiile matematicii în domeniul producției. Un personaj, întruchipat de un pionier care a stîrnit mult interes și haz, a fost „matematica glumeață". Acest personaj a prezentat pionierilor o serie întreagă de probleme distractive și curiozități de matematică. Adunarea s-a încheiat printr-un mic concurs care a desemnat pe cel mai bun dezlegător de probleme matematice din cadrul adunării.

In forme atractive și interesante se poate arăta copiilor importanța cunoștințelor pentru viață, pentru construirea societății socialiste. În clasele mai mari se pot organiza acțiuni pionierești care să dezvăluie elevilor perspectivele largi de dezvoltare ale științei, care vor da putință omului să pătrundă, să cunoască și să stăpînească noi și noi „taine" ale universului.

Asemenea acțiuni contribuie la formarea concepției materialist-științifice despre lume.

Una dintre adunările pionierești organizate în clasa a VII-a a școlii nr. 122 din București, care a trezit un interes deosebit printre pionieri, a fost tocmai „O călătorie în univers". În această adunare pionierii, nu numai că au aflat multe lucruri noi despre sistemul nostru solar, dar au pătruns cu închipuirile departe, străbătînd cu imaginația întinderile încă necunoscute ale universului, închipuindu-și viitoarele călătorii interplanetare.

Despre asemenea călătorii ei au citit și o povestire fantastică științifică — „În anul 2155", publicată în revista „Cravata Roșie" [1]. Pionierii și-au putut face o reprezentare științifică asupra universului, asupra importanței cunoștințelor pentru viața practică a oamenilor. De la adunarea „O călătorie în univers" pionierii au plecat cu sentimentul măreției și puterii științei umane, care pătrunde an de an spre noi limite ale universului, smulgînd mereu noi cuceriri naturii.

[1] *Gh. Moisil*, „În anul 2155", povestire fantastică, Cravata Roșie, nr. 4, anul 1955, pag. 10—13.

Importanţă tot atît de mare au şi acţiunile practice desfăşurate în grupe, detaşamente şi unităţi care contribuie la pregătirea copiilor pentru activitatea în producţie după terminarea şcolii. Atenţia trebuie să fie concentrată şi asupra educării la pionieri a priceperii de a pune în practică cunoştinţele învăţate. În munca pionierească există posibilităţi multiple în acest domeniu: activitatea de folos obştesc, cercurile mîinilor îndemînatice, cercurile tehnice, legarea cărţilor, confecţionarea de material didactic, activitatea miciurinistă, participarea la munci agricole etc. Organizarea vizitării de către pionieri a diferitelor întreprinderi, fabrici, ateliere, expoziţii tehnice etc., merită, de asemenea, să fie în atenţia pedagogilor.

O asemenea vizită s-a organizat şi la şcoala de 7 ani nr. 122 din Bucureşti, în luna aprilie 1955 cu un grup de 40—50 pionieri, la Combinatul Poligrafic „Casa Scînteii" Bucureşti.

La combinat pionierii au fost întîmpinaţi cu drag, în fiecare secţie, de către muncitori. Ei au primit explicaţii asupra procesului de producţie, au putut vedea în plin mers maşini complicate — linotipele, rotativele, maşinile plane etc., tehnica cea mai modernă.

Călătoria prin tipografie a durat mai mult de două ore. Ea a avut asupra copiilor o puternică influenţă educativă. Au fost impresionaţi de disciplina muncii, de ordinea şi curăţenia ce domneşte în secţiile combinatului. În cîteva secţii, maiştrii şi tehnicienii au explicat copiilor în mod concret ce pierderi se pot înregistra prin întîrzierile la lucru sau prin neatenţie şi neglijenţă în timpul muncii. Cifrele ilustrau, de la sine, însemnătatea disciplinei socialiste în producţie.

După ce vizita a luat sfîrşit, pionierii au avut o convorbire cu un grup de muncitori în sala clubului. Muncitorii au povestit copiilor cum au muncit pentru tipărirea manualelor şcolare destinate lor, cu cîtă grijă şi dragoste au lucrat ei pentru apariţia lor. Un muncitor i-a îndemnat pe copii să respecte această muncă nu numai prin grija faţă de cărţi, dar şi pentru ceea ce cuprind, pentru cunoştinţele care trebuie să şi le însuşească. O vizită asemănătoare s-a organizat la Muzeul electricităţii, din parcul Libertăţii.

Asemenea acţiuni care merg pe linia dezvoltării intereselor la copii, lărgindu-le treptat, ce dau un conţinut educativ, perspective mereu noi, ce îmbină activitatea cu jocul şi imaginaţia, care dau cîmp larg de acţiune fanteziei, neobişnuitului, muncii concrete, practice şi creatoare a copiilor, stîrnesc un interes profund, entuziasm şi avînt, iar prin aceasta contribuie la întărirea interesului pionierilor şi şcolarilor pentru învăţătură. Aceasta este calea nimerită pentru organizaţia de pionieri în ceea ce priveşte trezirea interesului faţă de învăţătură, iar nu aceea a organizării unor acţiuni sau adunări, în care să se ceară verbal pionierilor să înveţe mai bine, „să-şi ia angajamente", să se facă repetiţii, să se împrumute metode didactice ş.a.m.d.

Cu toate acestea, există încă şcoli în care munca organizaţiei de pionieri este înţeleasă ca o muncă ce nu se deosebeşte prea mult de munca şcolară, didactică şi din această pricină se limitează orizontul pionierilor, numai la ceea ce este strict legat de ridicarea nivelului la învăţătură în clasa respectivă, activitatea detaşamentului este restrînsă la cadrul şcolii şi al preocupărilor legate de învăţătură, în mod cît se

poate de unilateral, șablon, mecanic și de simplist. În domeniul ridicării nivelului la învățătură se introduc metode improprii organizației de pionieri, metode proprii activității la clasă. Adunările pionierești sînt transformate în lecții sau prelucrări moralizatoare, detașamentul devine în sensul îngust al cuvîntului o anexă a dirigintelui. Lucrările ajung uneori pînă acolo încît la fiecare adunare de grupă sau detașament se iau în discuție situația la învățătură, președinții de grupă și detașament țin evidența notelor, „adunările tematice" ilustrează în mod direct subiecte sau teme din programele școlare etc. Datorită tutelării detașamentului de pionieri de către unii profesori, nu se creează posibilități pentru desfășurarea largă a inițiativei creatoare a pionierilor, a folosirii înclinațiilor și aptitudinilor lor.

Există încă școli, unde se practică în organizația de pionieri metode didactice. Astfel, la școala medie nr. 1 din Bacău s-a organizat în cadrul unui detașament de pionieri un joc pe baza unor elemente de gramatică. Instructoarea de pionieri a ajuns la constatarea că elevii nu și-au însușit temeinic cunoștințele de gramatică și atunci a hotărît, cu bună intenție, să organizeze asemenea jocuri în cadrul adunărilor pionierești. Adunarea a fost intitulată „Părți de cuvînt și de vorbire". În ce consta jocul? Pe masă se puneau diferite bilețele pe care era indicat: să se spună ce este verbul, substantivul, adverbul etc. Pionierii luau pe rînd cîte un bilețel, și apoi începeau să expună, ca la examen, tot ce cunoșteau în legătură cu acel cuvînt. Adunarea aceasta denumită pionierească n-a fost de fapt decît o lecție de repetare a materiei, îmbrăcată în mod cu totul artificial în haina unui joc pionieresc.

Se pune în mod firesc întrebarea: ce mai face profesorul dacă organizația de pionieri va ține lecții în cadrul adunărilor sale? Ce rost mai are în acest caz lecția de repetare a materiei? Organizația de pionieri nu trebuie să-și asume funcțiile învățămîntului și nici să folosească, ori să împrumute metodele muncii didactice.

Sînt încă îndeajuns de multe cadre didactice care privesc cu indiferență și pasivitate activitatea pionierească, sînt străine de frămîntările instructorilor de pionieri, de străduințele acestora de a închega un colectiv pionieresc cît mai puternic, cu o viață și o activitate cît mai interesantă. Unii profesori și învățători fac reproșuri instructorilor de pionieri, pentru faptul că pionierii grupei, ai detașamentului sau unității respective nu constituie exemple demne de urmat pentru ceilalți școlari, uitînd pe semne că de această situație sînt și ei răspunzători. Fără a înțelege necesitatea îndrumării cu tact și iscusință pedagogică a instructorilor de pionieri, în problemele educative și de conținut, fără să le împărtășească acestora experiența și „tainele" măiestriei lor pedagogice, unii profesori nu renunță totuși a se situa pe o poziție de permanentă critică la adresa organizației de pionieri și a instructorilor de pionieri.

Fără doar și poate, că o critică principială a muncii instructorilor de pionieri și a organizației de pionieri din școală este necesară și folositoare. Este de dorit însă existența unor relații de așa natură între profesori și instructori, încît critica să prilejuiască o alăturare a forțelor pentru realizarea sarcinilor comune. La școala de 7 ani nr. 122 din București, în anul școlar 1954/55 mulți dintre profesori își manifestau

nemulţumirea faţă de indisciplina elevilor şi situaţia slabă a muncii pionereşti. Ei spuneau: „N-avem pionieri care să fie exemplu pentru ceilalţi elevi", „Nu există continuitate în munca pionierească...", „Pionierii îşi fac de cap...", „Pionierii sînt mai răi ca şcolarii..." etc. Tot focul criticii se concentrase asupra muncii pionereşti. Mulţi dintre ei însă nici nu luau parte la adunările de grupă sau detaşament. Aşteptau să fie rugaţi de instructorii de pionieri, să participe la adunările de detaşamente etc.

In unele şcoli subaprecierea rolului organizaţiei de pionieri se manifestă prin desconsiderarea rolului său ca activ al colectivului de elevi, iar în loc de a-l întări şi prin intermediul activului pionieresc să se pornească la închegarea colectivului şcolar, se procedează la iniţierea diferitelor forme organizatorice ca: „brigăzi de disciplină", „detaşamente de disciplină" etc. (şcoala nr. 55 din Bucureşti [1] ş. a.).

Asemenea „soluţii" duc la slăbirea colectivului pionieresc, subminează autoritatea detaşamentului, depărtează pe diriginte de preocupările legate de întărirea activităţii pionereşti, de îndrumarea acesteia, întîrzie şi împiedică procesul de închegare a colectivului de elevi. De ce se întîmplă acest lucru? Deoarece nu este încă pe deplin înţeles pentru toate cadrele didactice, faptul că organizaţia de pionieri este cu adevărat o parte componentă, organică a muncii lor educative, nu înţeleg limpede faptul că activul colectivului de pionieri nu poate fi în şcoala noastră elementară şi de 7 ani, decît un activ pionieresc.

Indrumarea pedagogică din partea şcolii a activităţii pionereşti suferă în multe cazuri de ceea ce am putea s-o numim unilateralitate. Această unilateralitate se remarcă mai ales prin două aspecte mai însemnate:

a) Colaborarea se înfăptuieşte doar între director şi instructorul superior de pionieri, la nivelul conducerii şcolii şi nu se realizează în aceeaşi măsură la nivelul clasei şi detaşamentului de pionieri de instructorul de detaşament şi diriginte.

b) Înţelegerea ajutorării organizaţiei de pionieri de conducerea şcolii, în sensul doar al creării condiţiilor (materiale, mobilier etc.) pentru acţiunile organizate de unitate sau detaşament şi mai puţin în sensul îndrumării organizaţiei de pionieri din şcoală în problemele de conţinut.

Există numeroase cazuri în care, între director şi instructorul superior de pionieri relaţiile de colaborare sînt într-adevăr rodnice. Atît planul de muncă al unităţii de pionieri, cît şi diferitele activităţi organizate de către unitate sînt cunoscute din timp de către director şi discutate împreună cu instructorul de pionieri. Mai mult încă: directorul participă la stabilirea sarcinilor principale ale unităţii, la orientarea muncii sale în diferite perioade ale anului şcolar, corespunzător sarcinilor complexe instructiv-educative şi intereselor pionierilor, lămureşte instructorilor de pionieri mijloacele şi metodele de realizare a acestor sarcini, îi deprinde să urmărească scopuri concrete educative în fiecare acţiune pionierească, le dezvăluie perspectiva muncii pe o perioadă de timp mai îndelungată etc. Relaţii de acest fel sînt din ce în ce mai larg

[1] Vezi critica acestor forme: *D. Bejan*, „Despre organizarea colectivului de elevi". Gazeta învăţămîntului, anul VII, nr. 346, 25 noiembrie 1955.

răspîndite, devenind din ce în ce mai mult proprii școlii din țara noastră.

Cu mai multă dificultate se realizează însă, într-un număr însemnat de școli, colaborarea în cadrul activității dirigintelui și instructorului de detașament. Cu toată unitatea de vederi și acțiune stabilită de către conducerea școlii, la nivelul claselor se duce încă în unele școli, o muncă separată de către diriginte și instructori, nu există o preocupare suficientă pentru coordonarea eforturilor, se manifestă o tendință atît din partea instructorului de pionieri, cît și a dirigintelui, de a se ocupa fiecare de problemele sale, independent de ceea ce întreprinde celălalt. Această lipsă trebuie pusă și în seama presei noastre pedagogice, care a tratat și tratează insuficient în coloanele sale și problemele muncii dirigintelui cu detașamentul de pionieri și problemele conținutului educativ al muncii organizației de pionieri.

La fel de răspîndită este și obișnuința de a socoti îndestulător faptul că se acordă organizației de pionieri din școală diferite înlesniri și condiții pentru acțiunile sale, fără a da însă în același timp o îndrumare pedagogică competentă și profundă în problemele educative de conținut ale muncii cu pionierii. În fața instructorului de pionieri stau sarcini educative complexe cum ar fi: problema educării trăsăturilor de caracter și a conduitei comuniste la copii, problemele educației patriotice și internaționaliste, ale educării și dezvoltării colectivului de elevi pe clasă și școală etc. Este clar, că instructorul de pionieri nu poate fără ajutorul școlii și cadrelor didactice să realizeze sarcinile sale în acest domeniu. In aceste probleme, în primul rînd, este necesar ca instructorul de pionieri să primească ajutor din partea colectivului pedagogic.

Ca expresie a lipsei de îndrumare a organizației de pionieri în problemele de conținut, poate fi socotită și existența formalismului în activitatea pionierească din unele școli, încadrarea formală — de dragul doar al respectării instrucțiunilor în vigoare — a planului de muncă al unității în planul general instructiv-educativ al școlii. Se face simțită necesitatea unei îndrumări mai esențiale, de conținut, a înlăturării legăturilor formale și a creării unor legături mai profunde și mai concrete între colectivul pedagogic al școlii și instructorii de pionieri.

Se manifestă unele lipsuri și în ce privește atitudinea unor instructori de pionieri, față de colaborarea cu profesorii, în realizarea sarcinilor comune. Deși mai rar ca în trecut, se mai întîlnesc cazuri de neînțelegere din partea unor instructori de pionieri a importanței conducerii și îndrumării pedagogice a activității pionierești de către școală. Ignorînd faptul că ei nu posedă de cele mai multe ori experiența pedagogică necesară, cît și faptul că școala are un rol conducător în educația și instrucția comunistă a școlarilor, acești instructori nu admit „amestecul" cadrelor didactice în activitatea pionierească, revendică totala independență în munca lor în cadrul școlii, neagă necesitatea încadrării muncii pionierești în sistemul general instructiv-educativ al școlii. Mult mai întîlnite sînt însă cazurile de acceptare doar în vorbe a îndrumării din partea școlii, iar în practică se duce munca de către unii instructori în mod cu totul independent și de sine stătător. In aceste cazuri încadrarea muncii pionierești în cadrul muncii educative a școlii se mărginește la informarea conducerii școlii asupra planului de muncă și acțiunilor or-

ganizate de unitate. Asemenea situații sînt o expresie a neînțelegerii din partea instructorilor de pionieri respectivi, a necesității antrenării întregului colectiv pedagogic la rezolvarea celor mai importante sarcini ale unității de pionieri și a lipsei de interes cu adevărat profund din partea conducerii școlii pentru munca pionierească.

Totodată, trebuie amintit și faptul că unii instructori de pionieri găsind că nu sînt ajutați și îndrumați de cadrele didactice nu manifestă inițiativă în direcția antrenării profesorilor și învățătorilor din școală la activitatea pionierească. Se poate pune în încheiere întrebarea: Care este explicația existenței încă a lipsurilor amintite în problema legăturilor și colaborării dintre cadrele didactice și instructorii de pionieri? Cred că putem enumera printre altele și următoarele două cauze:

a) Necunoașterea temeinică, în adîncime a problemelor muncii pionierești de către unele cadre didactice și netratarea acestor probleme din punct de vedere științific pedagogic cu toată amploarea necesară în publicațiile pedagogice de specialitate. Munca organizației de pionieri trebuie să se bizuie pe fundamentul științific al pedagogiei: este necesară cunoașterea și tratarea în profunzime a problemelor acestei activități din punct de vedere pedagogic. Probleme importante ca: înlăturarea formalismului în activitatea pionierească, educarea trăsăturilor comuniste de caracter în cadrul activității pionierești, contribuția organizației de pionieri prin mijloacele sale specifice la ridicarea nivelului învățămîntului în școala noastră, problema sarcinilor și metodelor educative în cadrul activității pionierești, contribuția organizației de pionieri la formarea colectivului de elevi și multe altele, stau în fața cercetărilor pedagogice din țara noastră pentru a fi cercetate, studiate și rezolvate în mod științific.

În legătură cu situația existentă în acest domeniu trebuie adusă o critică presei noastre pedagogice. Nici Gazeta învățămîntului și nici Revista de pedagogie n-au tratat pînă acum cu atenția necesară mișcarea pionierească ca problemă pedagogică. În Revista de pedagogie timp de doi ani — 1954 și 1955 — s-a publicat un singur articol general despre activitatea organizațiilor U.T.M. și de pionieri din școli. Nu s-a generalizat experiența pozitivă acumulată în organizațiile de pionieri, nu s-au ridicat probleme pedagogice actuale privind munca în cadrul organizației de pionieri. Gazeta învățămîntului în acest an școlar a publicat numai cîteva articole scurte, informații (reportaje etc.) și o traducere din limba rusă. Aceasta este cu totul nesatisfăcător.

b) Slaba preocupare din partea secțiilor de învățămînt raionale, orășenești și regionale, a cabinetelor pedagogice și a secțiilor școli și pionieri a comitetelor raionale (orășenești) și regionale U.T.M., pentru generalizarea experienței pozitive în domeniul muncii pionierești. Deși există numeroase școli în care se realizează lucruri de seamă în acest domeniu, experiența aceasta nu este în măsură necesară generalizată și răspîndită în celelalte școli și unități de pionieri. Nu există de fapt o preocupare suficientă din partea secțiilor de învățămînt și a secțiilor de școli și pionieri pentru valorificarea la maximum a experienței pozitive. Aceasta explică cum în cadrul aceluiași raion, iar uneori chiar între școli vecine sau apropiate nu se organizează schimb de experiențe în mod operativ (nu numai cu prilejul seminariilor instruc-

torilor de pionieri), nu se realizează generalizarea și răspîndirea experienței dobîndite în anumite domenii de către o școală sau alta.

In acest articol au fost ridicate numai în treacăt, cîteva dintre problemele actuale privind munca pionierească ; ele sînt însă mai numeroase și necesită fiecare în parte un studiu adîncit temeinic. Metodica muncii educative în cadrul organizației de pionieri trebuie să fie studiată cu atenție, pentru a înarma cadrele didactice cu îndrumările necesare, cît și pentru conducerea pedagogică mai competentă a activității pionierești din școli.

Experiența practică ne duce la concluzia necesității îndrumării pedagogice, permanente a activității pionierești de către colectivul pedagogic al școlii, a încadrării muncii instructorilor de pionieri în sistemul muncii instructiv-educative al școlii, și în același timp, a necesității înțelegerii locului pe care îl ocupă organizația de pionieri în sistemul general instructiv-educativ al școlii, a respectării specificului activității pionierești pentru folosirea lui, cu mai mult succes, în vederea realizării aceluiași scop și sarcinilor comune școlii și organizației de pionieri : educația comunistă a copiilor noștri.

DESPRE MUNCA INDIVIDUALĂ ÎN EDUCAREA CONDUITEI[1]

E. I. DEMUROVA
Candidat în Ştiinţe pedagogice

În fiecare grupă de preşcolari se găsesc copii faţă de care educatoarea nu poate să aplice procedeele generale de educaţie. Ei sînt nedisciplinaţi, deseori nu se supun regulilor de conduită. E necesar să găsim procedee deosebite care să ajute la educarea conduitei lor. Vom povesti despre munca individuală desfăşurată cu doi copii — Tolia şi Saşa — care au pricinuit multe greutăţi educatoarelor. Observînd conduita lui Tolia am stabilit că el tulbură mai des decît ceilalţi copii regimul şi exigenţele impuse de educatoare, şi nu arareori face acest lucru pe ascuns, pentru a nu fi observat de acestea. Tolia nu este prietenos cu copiii, se bate cu ei, le ia jucăriile, iar uneori le ascunde şi le duce acasă, sau le mănîncă pe furiş dulciurile pe care aceştia le-au adus de acasă. Tolia este neglijent, lipsit de bunăvoinţă, încăpăţînat. În ce constă cauza purtării lui Tolia? Din punct de vedere fizic nu este suficient dezvoltat, sănătatea lui fiind şubredă. Încă din copilărie Tolia era rahitic. A suferit şi de adenită bronhică, pojar, chiar şi acum se îmbolnăveşte adeseori.

La trei ani şi jumătate Tolia a intrat la grădiniţa de copii în grupa mică. Pînă la această vîrstă el a suferit mult, fiind despărţit de mama sa, care a plecat de acasă lăsînd doi copii. Tatăl lui Tolia este şofer, îşi iubeşte copilul, dar este sever cu el şi-l pedepseşte adeseori, iar în prezenţa copiilor vorbeşte urît despre mama lui Tolia. Nu după mult timp le-a fost adusă în casă o mamă vitregă care n-a manifestat suficientă grijă pentru copil. Toată răspunderea pentru copil şi-a asumat-o grădiniţa de copii, unde Tolia îşi petrece toată săptămîna.

Tolia, în primele luni de existenţă în grădiniţa de copii a pricinuit multe greutăţi întregului personal. Nu asculta educatoarele. În semn de protest se arunca pe duşumea, scuipa. Cu toate acestea, încet, treptat, Tolia s-a deprins cu regimul şi exigenţele grădiniţei de copii. Spre sfîrşitul anului, deja conduita lui nu se mai deosebea prea mult de conduita celorlalţi copii, deşi mai necesita încă grijă permanentă din partea educatoarei.

Ajuns în grupa mijlocie, conduita copilului s-a schimbat brusc; îmbolnăvirile şi schimbarea frecventă a educatoarelor, lipsa de con-

[1] *E. I. Demurova*, Ob individualnoi rabote po vospitaniu povedenia. Doşcolnoe vospitanie nr. 1/1956, pag. 15—21.

cordanţă a exigenţelor impuse de acestea, a dus la faptul că Tolia a devenit iarăşi nedisciplinat.

Personalul grădiniţei de copii considera că Tolia este mai nedisciplinat decît toţi ceilalţi copii. Tolia însă, s-a deprins cu faptul că aşa se gîndeşte despre el, devenind astfel din ce în ce mai interiorizat. In faţa noastră, a apărut necesitatea de a-i oferi lui Tolia prilejul de a se manifesta într-un alt mod, astfel, ca impresia negativă a celor din jur despre Tolia, şi ceea ce-i mai important — însăşi atitudinea lui Tolia faţă de purtarea sa să se schimbe. Am început cu folosirea oricărei situaţii potrivite din viaţa grupei, pentru a ridica pe Tolia în proprii săi ochi şi pentru a schimba impresia copiilor despre el. Odată, Tolia a adunat cîteva cuburi mici, colorate, care căzuseră din cutie. Lucrurile mici l-au ademenit întotdeauna, aşa încît, Tolia se pregătea să le bage în buzunar pe ascuns, însă, educatoarea l-a observat la vreme. „Bine ai făcut Tolia că ai ridicat cuburile, deoarece acestea sînt din noul nostru joc" — a spus ea rugîndu-l să le pună în dulap. Fără permisiunea educatoarei, acest dulap nu putea fi deschis. Văzînd pe Tolia că umblă la dulap, copiii care erau deprinşi să-l reclame mereu s-au grăbit să atragă atenţia educatoarei asupra faptului că Tolia ia ceva din dulap. „Tolia nu ia nimic, el pune la loc cuburile, pentru ca ele să nu se piardă" — a spus educatoarea convingător. O atenţie permanentă din partea educatoarelor, fără prea multă tachinare însă, a fost absolut necesară în acest caz.

Educatoarele i-au venit în ajutor lui Tolia, atît în timpul lecţiilor, cît şi al serviciului de zi. Ele s-au străduit ca rezultatele muncii lui Tolia să nu fie mai proaste decît ale celorlalţi copii.

Alături de camera colectivă este situată o sală, unde se află un bogat material de construcţie. In grupă a existat această regulă. In sală puteau să se joace numai acei copii, care nu încălcau disciplina, care păstrau curăţenia şi nu făceau zgomot. Tolia însă, adeseori alerga în sală, distrugea în chip zgomotos construcţiile copiilor şi le arunca materialul.

Din această cauză, înainte, nu-i era îngăduit să intre în sală. Astfel, noi am trecut la utilizarea unui procedeu verificat în pedagogie. I-am trasat lui Tolia sarcina de-a se îngriji de ordinea în care se află acest bogat material de construcţie. In munca cu copiii de vîrsta preşcolară, acest procedeu nu este totdeauna cel mai indicat, însă, în cazul de faţă, s-a dovedit a fi procedeul cel mai potrivit. Tolia a reamintit copiilor că trebuie să aşeze cuburile la locul lor, să şteargă praful şi a construit el însuşi mult. Tolia s-a străduit să-şi facă datoria, aşa după cum ar fi dorit educatoarele, deşi n-a reuşit întru totul. Odată, cîţiva copii s-au jucat, lovind clapele pianului. La întrebarea educatoarei, cine a făcut aceasta, copiii au răspuns în cor: „Tolia", deoarece erau deprinşi să-l considere pe Tolia vinovat. Tolia protestă: „Nu eu am început primul, voi toţi v-aţi jucat de două ori, dar eu m-am jucat numai o singură dată". Educatoarea a spus: „Tu ai fi fost de laudă dacă nu te-ai fi jucat niciodată". — „Eu m-am reţinut prima dată — a spus Tolia — dar a doua oară, am dorit foarte mult să mă joc şi nu m-am putut stăpîni".

Sub influenţa educatoarelor, Tolia a devenit cu timpul mai stăpînit şi capabil să-şi aprecieze manifestările sale. Observînd progresul pe care copilul l-a făcut sub acest aspect, educatoarele au supraapreciat oarecum, posibilităţile acestuia. Ele au avut pretenţia ca Tolia să aibă totdeauna o purtare bună, nu i-au îngăduit să facă nici un fel de greşeli, ignorînd faptul că nu-i atît de simplu să schimbi deprinderile negative ale copilului. Odată, la observaţia educatoarei în legătură cu alergatul zgomotos al lui Tolia prin sală „Iată, aşa un copil bun", Tolia a răspuns: „Dar eu nu mai vreau să fiu bun, eu vreau să fiu iarăşi rău". Nu după multă vreme, asemenea situaţii s-au mai întîmplat. Din dorinţa de a-l vedea pe Tolia îngrijit, educatoarea i-a făcut un costum nou. Şi de data aceasta, s-a repetat aceeaşi greşeală: de prea multe ori educatoarea spunea lui Tolia: „Fii atent să nu uzi costumul, bea cu grijă", „Nu fugi aşa de repede, stropeşti costumul de noroi". Aceste observaţii frecvente au otrăvit bucuria produsă lui Tolia de noul său costum. Situaţia aceasta s-a isprăvit cu faptul că Tolia a spus educatoarei: „Eu nu mai vreau să îmbrac costumul nou, daţi-mi costumul meu cel vechi", aruncînd astfel noul costum. După această întîmplare, Tolia s-a schimbat brusc în rău. Se certa cu copiii, îi întrerupea în timpul lecţiilor, se răsturna cu scaunul, dorind probabil prin aceasta să facă pe copii să rîdă.

Nouă, educatoarelor, ne-a fost clar faptul că săvîrşisem o oarecare greşeală. Am avut impresia că trăsăturile pozitive ale caracterului copilului se dezvoltă, că noi am găsit metodele juste de influenţare, dar copilul s-a ridicat împotriva metodelor noastre, a protestat. Analizînd metodele folosite de noi am ajuns la concluzia că nu trebuia să-i impunem lui Tolia sarcini prea mari deodată; era mai bine să fi început cu sarcini mai mici şi treptat, să fi sporit exigenţa noastră, avînd grijă ca acestea să fie pe măsura posibilităţilor lui Tolia şi să-i stimuleze efortul voluntar, astfel, încît copilul să simtă cît mai des bucuria succeselor sale.

În atitudinea noastră faţă de Tolia, nu am ţinut seamă de aceste condiţii. El a obosit probabil străduindu-se să se poarte aşa după cum îi ceream noi. Aceste eforturi au depăşit măsura posibilităţilor lui şi de aceea, laudele de prisos îl stinghereau în tendinţa sa de a se simţi liber.

Învăţînd din greşelile săvîrşite, i-am trasat lui Tolia sarcini mărunte, cu caracter disciplinar, dar care erau pe măsura posibilităţilor lui de a le îndeplini; astfel, n-am mai subliniat totdeauna greşelile săvîrşite de Tolia. Am înţeles că nu-i just să credem că trăsăturile negative ale conduitei lui dispar deodată. Ele au continuat încă să existe şi chiar să domine pe cele pozitive, dar alături de acestea, au început să se manifeste din ce în ce mai evident noi aspecte de conduită. Tolia a devenit mai binevoitor cu cei din jur, îndeplinea cu plăcere sarcinile trasate de aceştia, avea grijă de ordinea în grupă şi se purta mai disciplinat la lecţiile de muzică. Desigur, era necesară o mare perspicacitate din partea educatoarelor, pentru ca ele să observe aceste premize bune şi mai ales, să înţeleagă progresul simţitor realizat de copil, cultivînd cu grijă aceste noi calităţi.

Educatoarea T. K. Sverdlova a întîmpinat pe Tolia cu grijă şi dragoste. Era însă important, ca şi părinţii şi colaboratorii grădiniţei de copii să observe dezvoltarea aspectelor pozitive în purtarea lui Tolia şi să înceteze cu plîngerile lor. La adunări, T. K. le povestea despre apariţia unor trăsături pozitive în conduita copilului.

Într-o dimineaţă, intrînd în dormitor, T. K. lăudă pe Tolia pentru că deşi s-a trezit mai devreme sta liniştit, şi plecă apoi în camera vecină. Imediat după aceasta, s-a auzit strigătul îngrijitoarei: „Uitaţi-vă ce face răsfăţatul dv.". Însă Tolia, îmbrăcat numai în cămăşuţă, a sărit peste toate paturile şi s-a ascuns sub plapumă. T. K. i-a vorbit lui Tolia cu multă severitate că nu trebuie să mai facă aceasta şi să se îmbrace mai repede, iar cu îngrijitoarea, cu tînăra fată, a avut loc o discuţie. Pentru a o face pe îngrijitoare să înţeleagă şi să treacă cu vederea bucuria furtunoasă a copilului, a întrebat-o: „Spune-mi, Polina, cînd vă laudă şefa pentru o sarcină conştiincios îndeplinită nu sînteţi fericită?" „Desigur, — răspunse îngrijitoarea". Nu vi s-a întîmplat oare — continuă T. K. ca după laude să alergaţi în jos pe scări?" „Mi s-a întîmplat", — zîmbeşte îngrijitoarea. „Iată că şi Tolia a fost vesel pentru că eu l-am lăudat şi de bucurie a început să sară. Desigur, el nu trebuie să facă aceasta, dar nici nu trebuie să vă supăraţi pe el".

În aceeaşi zi, Tolia a venit la grădiniţa de copii fără să se spele. Educatoarea şi îngrijitoarea s-au hotărît să-i facă baie. Ce fericit a fost! S-a bălăcit bucuros şi s-a apropiat cu blîndeţe de Polina, cînd aceasta l-a şters. După cîteva zile, T. K. a scris în jurnal: „Polina este foarte blîndă cu Tolia şi el îi răspunde la fel. Acum nu mai aud de la ea reclamaţii în legătură cu copilul".

Copiii, de asemenea, au devenit atenţi faţă de Tolia, îl cheamă să se joace împreună. Invitînd pe tovarăşi să mănînce, nu uită nici de Tolia. De asemenea şi Tolia primind ciocolată sau biscuiţi serveşte pe toţi ceilalţi copii, lăsîndu-şi pentru sine o bucăţică mică. Cît o fi suferit el de mult altă dată, cînd copiii servindu-se numai între ei, uitau de dînsul. Nu e nevoie de prea multă înţelepciune, pentru a înţelege că această situaţie a declanşat dorinţa lui Tolia de a supăra pe ceilalţi copii, pe toţi cei din jur, şi de a-şi lua fără să întrebe pe nimeni, ceea ce credea că i se cuvine.

Tatăl lui a observat de asemenea o schimbare în conduita copilului. Discuţiile cu T. K. l-au ajutat să înţeleagă multe şi astfel, el a devenit mai blînd şi mai apropiat faţă de copil. De asemenea T. K. a discutat mult şi cu mama vitregă a copilului.

Odată, T. K. a găsit în dormitor această scenă: Tolia stătea sprijinit pe picioare şi pe mîini, iar pe spatele lui stătea Valerică, care era mare şi greu, iar Tolia îl ducea. „Ţie nu ţi-e milă de el — a întrebat T. K. pe Valerică — tu eşti aşa de mare, de gras şi stai pe spatele unui copil atît de mic şi slab? Poţi să-l striveşti", „El singur a vrut şi eu m-am aşezat" — a răspuns Valerică.

T. K. a explicat copiilor pentru ce nu-i permis să facă aceasta. Tolia a ascultat cu atenţie pe educatoare şi de aceea ei i s-a părut că Tolia a înţeles totul. De îndată însă ce T. K. a ieşit pe uşă, s-a şi auzit vocea lui Tolia: „A plecat, aşază-te". A fost clar faptul că

cuvintele educatoarei n-au trezit conştiinţa lui Tolia. „Nu m-a înţeles — scrie educatoarea în jurnal. — Cum să-i explic oare mai bine?“ Acest gînd o obsedează şi caută momentul prielnic pentru a sta de vorbă cu Tolia. Odată, în timpul plimbării, au văzut un ofiţer. Nu vrei să te faci ofiţer cînd vei fi mare? a întrebat T. K. pe Tolia. Au început să-i lucească ochii şi bucuros întoarce capul. „Uită-te ce bine făcut, înalt şi puternic este, ce ţinută frumoasă are — continuă T. K. Dar, dacă omul îşi rupe spinarea, el nu mai poate avea această ţinută dreaptă şi nu reuşeşte să ajungă ofiţer, — a spus T. K. „Să nu-ţi rupi spinarea şi să nu te urci niciodată pe spinarea altor copii“. Această discuţie a influenţat pe Tolia aşa încît, el n-a mai repetat această întîmplare.

Atitudinea atentă a educatoarei faţă de copii a dat rezultatele aşteptate. Inainte, Tolia niciodată nu se anunţa singur să răspundă, iar la îndemnul educatoarei răspundea printr-un singur cuvînt. Acum a început să participe activ la lecţii, să răspundă bine la întrebări, să redea în mod just conţinutul povestirilor. Desenele lui au devenit mai interesante, mai îndrăzneţe. La una din lecţii a desenat un covor. Desenul lui a fost apreciat ca fiind cel mai bun şi a fost pus într-o ramă din clasă. Cum pot fi explicate realizările lui Tolia? Lecţiile bine organizate şi cu conţinut au educat atenţia voluntară a elevului, i-au dezvoltat interesul pentru lecţii, i-au îmbogăţit gîndirea şi limbajul. Toate acestea, incontestabil, au influenţat conduita lui Tolia. Insă, alături de aceasta un mare rol l-a jucat schimbarea atitudinii celor din jur faţă de copil, încrederea pe care aceştia i-au acordat-o lui Tolia. In trecut, Tolia neauzind niciodată laude nu avea încredere în forţele sale, nu se putea hotărî să participe la lucrările colective. Cînd atitudinea celor din jur s-a schimbat însă, şi cînd aceştia au dat copilului posibilitatea să simtă realizările sale, Tolia a dobîndit încredere în forţele proprii. Ascultînd cu atenţie pe educatori şi, nefiind un copil incapabil, Tolia şi-a îndeplinit cu succes sarcinile sale. Pentru aceasta, a fost lăudat cu menţiunea că el poate să se comporte tot atît de bine, iar uneori, chiar şi mai bine decît alţi copii. Toate aceste procedee au intensificat năzuinţa sa de a îndeplini în bune condiţiuni tot ce i se cere.

Analizînd metodele de muncă individuale folosite cu Tolia, noi vedem că ele sînt aceleaşi metode generale, care pot fi folosite pentru toţi copiii. Insă, în afara acestor metode generale, va trebui să ştim mai precis cauzele unei astfel de purtări din partea copilului, pentru ca astfel să i se poată veni în ajutor în orice moment. Increderea în el, blîndeţea — iată ceea ce altădată nu aducea satisfacţia lui Tolia şi ceea ce a devenit apoi, una din cauzele importante care au determinat schimbarea întregii sale conduite atît în grădiniţa de copii, cît şi acasă.

Saşa este unicul copil în familie. Mama sa este medic, tatăl inginer. Saşa are şi o bunică, nu prea bătrînă, o femeie instruită şi care acordă foarte mult timp copilului; se plimbă cu el, citeşte, participă la festivităţile grădiniţei de copii. Mama lui Saşa merge foarte des la grădiniţa de copii. Acasă copilul are tot ceea ce-i este necesar: pat separat, toate jucăriile posibile, cărţi, albume etc. Cu toate acestea, la Saşa acasă, noi am găsit jucăriile sale în mare dezordine.

Povestindu-ne cum se joacă acasă, Saşa repetă adeseori: „Am construit cu tata, iar cu mama am desenat" etc.

Saşa nu dormea la grădiniţa de copii, deoarece în fiecare zi pleca acasă. După mărturisirea părinţilor săi, acasă Saşa respectă regimul, se poartă ca un copil model. Este blînd, se adresează mamei, tatălui şi bunicii, folosind diminutive. Acasă, Saşa are la îndemînă tot ce-i trebuie şi poate să facă tot ceea ce vrea. Din punct de vedere fizic, Saşa este bine dezvoltat şi sănătos. Exteriorul său, zîmbetul său binevoitor ademeneşte şi pe educatoare şi pe copii, dar cu copiii Saşa nu este prea delicat, îi împinge, le smulge jucăriile, se bate cu ei.

Conduita lui Saşa a creat multe greutăţi educatoarelor. Saşa nu putea să-şi găsească ocupaţii, mergea de la o grupă la alta de copii, împiedicîndu-i să se joace sau să lucreze. În semn de protest, se auzeau glasurile copiilor: „Saşa pleacă, Saşa nu ne împiedica" etc. Uneori, el se ruga de cineva să-l primească în joc, dar tot el se retrăgea nu după mult timp. Saşa incomoda, mai ales, la lecţii. Atenţia lui era împrăştiată, se lăsa distras cu uşurinţă de ceilalţi copii şi nu prea urmărea cursul lecţiilor. Nefiind capabil de eforturi susţinute, adeseori nu mai termina lucrarea. În timpul lecţiilor, stătea de vorbă cu alţi copii şi împingîndu-i le distrăgea atenţia.

Educatoarea nu găsea totdeauna metoda cea mai justă de muncă cu Saşa. La început, ea spunea adeseori: „Tu nu ştii să te joci cu copiii; Saşa joacă-te singur". „Eu am ştiut că tu nu înţelegi nimic", sau „Cine e acesta în bocanci la lecţiile de educaţie fizică? Desigur, Saşa", accentuînd pe această cale, aspectele slabe ale conduitei copilului. Noi ne-am hotărît ferm să procedăm în aşa fel, ca Saşa să participe activ la preocupările grupei, să fie atent la lecţii, să se deprindă cu realizarea scopului propus de educatoare la lecţii, să-şi dezvolte priceperea de a duce pînă la capăt lucrul început, să fie stăpînit, să-şi îndrepte atenţia asupra lecţiilor, atît în timpul jocurilor de mişcare, cît şi în toate împrejurările vieţii şi să fie înlesnită împrietenirea lui Saşa cu cineva dintre copii, cu scopul de a-l ajuta să se încadreze în jocurile colective, în viaţa grupei.

Mamei lui Saşa i s-a recomandat să continue acasă această muncă, care se desfăşoară cu copilul la grădiniţă. Observînd pe Saşa în timpul lecţiilor, ne-am convins că pricina atitudinii sale nedisciplinate a fost adeseori, lipsa de atenţie, insuficienţa cunoştinţelor şi priceperilor necesare. Copiii fac aplicaţii. Saşa, neascultînd cu atenţie explicaţiile, a tăiat casa şi brazii prea mici, astfel, că nu poate să-i lipească. Deodată, îşi pierde dispoziţia de a lucra. „Eu nu mai vreau" — spune Saşa.

La lecţiile de educaţie fizică li s-a propus copiilor să ridice mîna stîngă. Saşa ridica alternativ cînd mîna dreaptă, cînd mîna stîngă, se întorcea, călca vecinul. Cînd a trebuit să ridice piciorul drept, s-a găsit din nou în încurcătură şi ca să mascheze faptul că nu ştie despre ce-i vorba, a început să sară. Nina, care a stat alături de Saşa, a înţeles că el nu ştie ce să facă. „Nu ştii!" — a spus ea imitîndu-l. Drept răspuns, Saşa a lovit-o dureros şi a înjurat-o. Lecţia s-a întrerupt, iar lui Saşa i s-au făcut observaţii. După lecţie, noi ne-am convins de faptul că el nu deosebeşte mîna dreaptă de mîna

stîngă. Au fost necesare cîteva zile pentru ca Saşa să-şi însuşească acest lucru. O întîmplare asemănătoare a avut loc şi în timpul lecţiei de socotit. Neputînd fi în stare să adune, a aruncat materialul de socotit pe masă. Unul din cerculeţe a căzut pe jos. Saşa l-a ridicat încet, nădăjduind să evite astfel, sarcina ce-l depăşea.

Aceste situaţii au arătat faptul că neputinţa educatoarelor de a antrena pe toţi copiii în munca colectivă, de a realiza efectuarea sarcinilor date de ele de către fiecare copil, lacunele lor în ceea ce priveşte cunoaşterea fiecărui copil, pot deveni cauzele indisciplinei. Educatoarele s-au străduit să îndrepte lipsurile muncii lor, ajutînd pe Saşa să dobîndească priceperi şi cunoştinţe. De îndată ce Saşa a simţit însă că şi el poate să facă ceea ce fac şi ceilalţi copii, a început să muncească cu drag. Aceasta a făcut ca Saşa să dobîndească încredere în forţele sale, dorinţă de a lucra. Educatoarele l-au urmărit, au preîntîmpinat greşelile eventuale, au apreciat realizările lui şi în situaţiile necesare, au manifestat perseverenţă. „Toţi lucrează, muncesc, continuă şi tu munca ta".

Lui Saşa îi place muzica. Noi am folosit aceasta pentru a-i educa atenţia voluntară. Propunînd copiilor să asculte diferite frînturi din opere muzicale, dirijorul muzical E. N. Socovnina, adeseori, a rugat pe copii să ghicească ce cîntă, adeseori, s-a adresat lui Saşa: „Ascultă cu atenţie şi gîndeşte, căci o să te întreb". Acest procedeu l-a ajutat pe Saşa să-şi concentreze atenţia şi să devină mai activ. În curînd, Saşa a putut să diferenţieze fără greşeli operele muzicale. E. N. uneori, îşi desfăşura lecţia în felul următor: unii copii executau tema, alţii îi urmăreau dacă a fost corect executată şi făceau aprecierile. Lui Saşa i s-a trasat sarcina de a-l urmări pe Vitea şi de a povesti apoi, dacă el a executat totul just. Saşa şi-a concentrat atenţia şi a observat totul. „Vitea a ridicat bine mîinile în sus, cu regularitate, dar cînd a mers, s-a deplasat puţin înainte şi s-a aranjat în dezordine" a relatat Saşa. E. N. a fost de acord cu el şi i-a propus apoi să treacă el în locul lui Vitea. Saşa a executat totul în chip excepţional. „Iată ce însemnează să fii atent" — a spus E. N.

Jocurile muzicale şi de mişcare sînt exerciţii bune şi pentru dezvoltarea stăpînirii de sine. Purtarea lui Saşa în timpul jocurilor s-a deosebit radical de conduita celorlalţi copii. Se desfăşoară jocul „cureluşa". Primind cureluşa, nu trebuie să se arate la cine se găseşte. Mulţi copii fac aceasta cu uşurinţă şi în chip liniştit. Saşa însă, primind cureluşa, rîde în gura mare, se mişcă în toate părţile. Fără să mai aştepte semnalul, sare din locul său, şi de fiecare dată, se aşază cu o înfăţişare vinovată. Educatoarea explică copiilor că acest joc necesită stăpînire de sine: să nu te mişti, să nu rîzi, să stai aşa, ca şi cînd n-ai şti nimic de faptul că în mînă, la spatele tău, se află cureluşa. După puţin timp, ea dă iarăşi cureluşa lui Saşa. De data aceasta însă, el stă mai liniştit. Treptat, Saşa a dobîndit mai multă stăpînire de sine, atît în jocurile de mişcare, cît şi în viaţa obişnuită. Se bate mult mai rar, sînt chiar cazuri cînd ridicînd mîna asupra tovarăşului său o lasă în jos deodată, oarecum revoltat. Această nouă conduită a fost nu numai rezultatul dezvoltării autostăpînirii, dar şi a faptului că atitudinea lui Saşa faţă de copii s-a schimbat. Altă dată, era caracteristic pentru Saşa atitudinea politicoasă faţă de educatoare, şi atitudinea nedelicată faţă de copii, pe care îi privea oarecum cu dispreţ. Nu vedea nimic bun în ei, dar manifestările lor

negative le observa şi povestea despre ele cu înflăcărare. „Dar, Ira şi cu Nina s-au bătut astăzi". Folosind atitudinea lui Saşa faţă de educatoare ca exemplu pentru ceilalţi copii, educatoarele, în acelaşi timp, au atras atenţia lui Saşa asupra relaţiilor bune dintre copii. „Tu, Saşa, de asemenea poţi fi atent şi cu grijă faţă de copii şi aşa trebuie să fii" — au spus ele.

Odată, în timpul plimbării, Saşa, fugind fără să vrea, a lovit pe Sariana şi ea a căzut jos. Saşa s-a oprit, i-a ajutat să se ridice şi i-a curăţat paltonul de noroi.

T. K. s-a bucurat de fapta lui Saşa. „Mi-a fost milă de ea pentru că este o fată bună" — a spus Saşa. „Da, la noi, toţi copiii sînt buni" — observă T. K. şi a început să-i povestească despre fiecare: Vladik se poartă cu blîndeţe faţă de cei mici, Nina face de serviciu foarte bine, Ira este prietenă cu Olga şi îngrijeşte de ea, Vitea supraveghează totdeauna ordinea în grupă. Această discuţie l-a impresionat pe Saşa. El a ascultat cu atenţie, la început oarecum mirat, pentru ca apoi, el însuşi să găsească trăsăturile pozitîve ale tovarăşilor săi. „I s-au deschis ochii — scrie în jurnal T. K. — ca şi cînd, ar fi văzut ceva nou şi extrem de plăcut".

Atenţia educatoarelor asupra faptelor bune ale copiilor, lecţiile şi jocurile comune au schimbat treptat, atitudinea lui Saşa, care a început să trăiască prin interesele colectivului de copii. Odată, lipsind din cauza bolii, educatoarea a întrebat pe copii cum s-au simţit fără ea, ce lucruri bune s-au mai întîmplat la ei. „Nimic" a răspuns un oarecare copil. „Nu, nu-i adevărat — exclamă cu căldură Saşa. La noi, au fost multe lucruri bune" şi a început să povestească despre faptele bune ale tovarăşilor. Pentru a-l deprinde pe Saşa să ducă treaba începută pînă la sfîrşit, educatoarea, dîndu-i anumite sarcini a urmărit cu severitate, ca el să nu le arunce la jumătatea drumului.

Saşa a făcut de serviciu la cantină. Strîngînd cănile, el a auzit cum a întrebat Nina pe educatoare: „Pot să mă joc cu noile cuburi?" Saşa exclamă: „Hai, hai să ne jucăm" şi se grăbeşte să schimbe şorţul, uitînd astfel, că este de serviciu.

„Ai terminat serviciul?" întrebă educatoarea. Saşa lasă şorţul, merge la masă şi strînge cănile. Dar, după un minut, el încearcă din nou să arunce şorţul şi stă în faţa mesei unde se aflau cuburile. Educatoarea îi spune cu ton aspru: „Saşa, trebuie să strîngi toate cănile şi pe urmă poţi să te joci". Pentru a-i înlesni lui Saşa îndeplinirea sarcinilor continuă: „Uită-te Saşa, ce puţin ţi-a mai rămas de făcut: o cană la Ana şi una la Galia, şi astfel, tu faci tot ce trebuie". Saşa aşteaptă pînă se termină băutul cafelei şi strînge cănile. Se simte mulţumit: sarcina a fost îndeplinită. Tot cu scopul de a educa pe Saşa, în aşa fel, încît să-şi ducă treaba la bun sfîrşit, educatoarele l-au antrenat în diferite jocuri intelectuale: dame, domino, loto. La început, Saşa nu avea răbdare să termine jocul, se mişca, sărea, încerca să plece, însă, fără ca el să observe i s-a dat posibilitatea să cîştige. Acest fapt, producîndu-i bucurie, a continuat să se joace cu plăcere. Treptat, educatoarele au făcut ca Saşa să găsească mulţumire în jocul ca atare şi să fie calm faţă de învingătorul său. Încet, încet, copilul s-a integrat în viaţa comună a colectivului.

Analizînd munca individuală desfăşurată cu Saşa, noi vedem că s-a acordat o deosebită atenţie educării spiritului independent de muncă, dezvoltării atenţiei voluntare şi a calităţilor de voinţă, lărgirii şi consolidării cunoştinţelor şi priceperilor. O deosebită importanţă a avut şi faptul că s-a stabilit un contact educativ cu familia.

Experienţa acestei munci, ne-a convins de faptul că educatoarele trebuie să acorde o deosebită atenţie copiilor a căror conduită iese din comun, să stabilească cauzele acestor devieri în purtarea lor, pentru ca astfel, să le înlăture în măsura posibilităţilor, aplicînd faţă de aceşti copii, alăturea de procedeele generale, metode şi procedee individuale de influenţare.

DE PESTE HOTARE

ASPECTE ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI DIN REPUBLICA CEHOSLOVACĂ

Descoperirile arheologice din Cehoslovacia arată că cehii și slovacii trăiesc prin aceste meleaguri de foarte multă vreme. În tot decursul istoriei, poporul cehoslovac a luptat cu îndîrjire și consecvență împotriva a tot felul de asupriri. Abia în 9 Mai 1945, datorită victoriei Armatei Sovietice asupra fascismului, poporul cehoslovac și-a putut cuceri în mod definitiv libertatea trecînd la opera de construire a unei noi așezări sociale.

Construind această nouă orînduire socială, în cursul profundelor transformări revoluționare care s-au produs și se produc în Cehoslovacia, au fost create premizele pentru o puternică înflorire a noii culturi socialiste.

Revoluția culturală care s-a desfășurat și continuă a se desfășura paralel cu opera de construire economică, este în același timp o pîrghie deosebit de importantă de accelerare și consolidare a acestei construcții.

Este vorba de un proces de atragere a marilor mase populare spre cultură, de pregătirea cadrelor de specialiști în toate domeniile, de o ofensivă ideologică împotriva a tot ceea ce a lăsat urît educația burgheză, de formarea unui om cu un nou profil moral și politic ; este vorba de lichidarea progresivă a diferențelor esențiale dintre munca fizică și intelectuală, la fel ca și a diferențelor dintre sat și oraș.

Cultura socialistă (clară și profund umană prin conținutul ei) ai cărei germeni erau înăbușiți în perioada dominației burgheziei, se dezvoltă astăzi, cu toată vigoarea în toate compartimentele vieții culturale ; în știință, artă, presă și bineînțeles și în învățămînt.

Pentru a înțelege mai bine noua școală cehoslovacă trebuie să ne oprim puțin asupra sistemului școlar burghez.

Pentru copiii oamenilor muncii a existat în trecut așa-numita școală populară și școală orășenească de 8 ani ; iar pentru păturile avute, suprapuse, s-au creat gimnaziile unde intrau copiii din categoriile sociale de mai sus după 5 ani de școală elementară.

În școala populară și orășenească nu exista un sistem de învățămînt pe obiecte ; un singur profesor preda la toate disciplinele unei clase și uneori chiar la mai multe clase. Programa analitică a acestor școli, în comparație cu aceea a primelor clase ale gimnaziului, era sensibil redusă ; ea nu asigura transmiterea cunoștințelor necesare pentru a se putea trece mai departe la o treaptă superioară de învățămînt. În afară de aceasta, taxele mari, folosirea pe scară mare a testelor, împiedicau în mod indirect accesul copiilor oamenilor muncii în școala medie și în școala superioară. În felul acesta sistemul școlar din Cehoslovacia era conceput ca un

instrument potrivit pentru consolidarea rupturii dintre munca fizică şi munca intelectuală, pentru adîncirea contradicţiilor dintre sat şi oraş şi a învrăjbirii naţionale. Cu acest tip de şcoală „înfundată" s-a putut ajunge la situaţia că în învăţămîntul mediu şi superior nu pătrundea decît un infim procent de tineri din familiile de muncitori.

Interese egoiste de clasă împiedicau ca şcoala burgheză în Cehoslovacia să răspundă necesităţilor de dezvoltare materială şi spirituală a societăţii. Astfel institutele de învăţămînt superior tehnic rămîneau mult în urmă faţă de institutele cu facultăţi humanistice. Aici intrau puţini studenţi şi erau prost înzestrate. Şcolile profesionale erau complet abandonate. Nu exista o grijă susţinută şi un sistem închegat de pregătire şi calificare a cadrelor didactice. In timp ce mulţi absolvenţi ai facultăţilor rămîneau şomeri, în şcoli lipseau deseori profesorii calificaţi.

Sub ambalajul unei aşa-zise „atitudini liberale" păturile conducătoare din Cehoslovacia burgheză susţineau pătrunderea în mijlocul învăţătorilor şi profesorilor a tuturor teoriilor pedagogice antiştiinţifice şi reacţionare încercînd să-i ţină departe de tradiţiile pedagogice naţionale progresiste, de gîndirea pedagogică înaintată din afara graniţelor Cehoslovaciei. Moştenirea pedagogică a lui Ian Komenski era lăsată uitării, iar răspîndirea ideilor pedagogice ale materialiştilor francezi, ale socialiştilor utopici, ale revoluţionarilor democraţi ruşi era împiedicată sub diferite forme. Complet ignorate erau şi ideile conducătorilor proletariatului cu privire la educaţia tinerei generaţii, la fel ca şi teoria pedagogilor sovietici şi practica şcolii sovietice în plină dezvoltare.

Dar perioada de ocupaţie fascistă a însemnat cea mai neagră epocă din viaţa poporului cehoslovac. Timp de 6 ani de zile ocupanţii s-au străduit în mod conştient şi planificat să distrugă toate bogăţiile Cehoslovaciei. Aceluiaşi tratament a fost supusă şi şcoala. Numeroase localuri au fost distruse, sau destinate altor scopuri, s-a împiedicat orice pătrundere a culturii naţionale în şcoli: profesorii cu idei progresiste au fost puşi sub urmărire, într-un cuvînt, s-au folosit toate mijloacele pentru a împiedica tineretul de a veni în contact cu tendinţele sănătoase ale vremii.

Imediat după eliberare, problema restabilirii bazei materiale a şcolilor distruse de fascişti, precum şi democratizarea învăţămîntului au devenit problema cea mai acută în Cehoslovacia.

Intr-un timp relativ scurt, cu ajutorul activ al poporului muncitor, a fost restabilită şi chiar îmbunătăţită reţeaua de şcoli existente. S-a abrogat întreaga legislaţie cu privire la vechiul sistem de învăţămînt, elaborată în timpul ocupaţiei. S-a creat Institutul de cercetări pedagogice „Ian Amos Komenski", au fost revizuite din punct de vedere al conţinutului ideologic o seamă de manuale şi programe de învăţămînt şi cu tot caracterul pestriţ al tipurilor de şcoli, s-a căutat să se asigure trecerea liberă a elevilor de la un grad inferior de învăţămînt la unul superior.

Lupta aceasta pentru democratizarea consecventă a întregii vieţi, inclusiv a şcolii, luptă în care s-au angajat un număr din ce în ce mai mare de pedagogi, este însă strîns legată de victoria oamenilor muncii

din Cehoslovacia conduși de Partidul Comunist Cehoslovac din februarie 1948.

Bazîndu-se pe teoria marxist-leninistă despre educația și instruirea tinerei generații, Partidul Comunist a luptat pentru o școală cehoslovacă științifică, marxist-leninistă, pătrunsă de spiritul democratic și socialist. Această școală, există și se dezvoltă din plin acum în Cehoslovacia.

Orientîndu-se după experiența istorică a școlii primului stat socialist — școala sovietică, legea din 21 aprilie 1948 n-a însemnat numai un corectiv la o situație școlară deja existentă ci o radicală modificare atît în ceea ce privește sistemul de organizare cît și a conținutului învățămîntului din Republica Cehoslovacă. Era vorba să se creeze un sistem de învățămînt, care trebuia să reacționeze sensibil la toate nevoile materiale și spirituale ale poporului cehoslovac, învingător în lupta împotriva reacțiunii și hotărît să treacă la etapa grea a revoluției socialiste. Folosind în mod creator experiența școlii sovietice, prin legea din 21 aprilie 1948, se stabilește un sistem școlar unic, o nouă organizare a școlii, democratizarea învățămîntului pînă la cele mai înalte trepte de învățămînt. In conformitate cu noua constituție a Republicii Populare Cehoslovace dreptul la învățămînt este asigurat pentru cele mai largi pături ale oamenilor muncii.

Toate școlile devin școli de stat fiind înlăturată inegalitatea în domeniul învățămîntului prin crearea unui învățămînt gratuit, general și obligatoriu de 9 ani.

Alături de problemele de restaurare organizatorică a școlii, legea prevede o modificare radicală a întregului conținut de învățămînt și educație a tinerei generații în spiritul cerințelor noului regim de democrație populară. Aceste sarcini sînt formulate în paragraful 2 al legii care spune că: „Școala trebuie să se îngrijească de dezvoltarea multilaterală a elevilor pe linie intelectuală estetică, morală și fizică. Ea trebuie să educe tineretul în spiritul tradițiilor progresiste naționale, ale idealurilor umanismului, să-i obișnuiască cu gîndirea independentă, cu munca în colectiv, tinzînd să trezească în tineret dorința de autoinstruire și de progres. Școala are misiunea să educe cetățeni ai statului democratic, conștienți din punct de vedere național și politic, apărători curajoși ai Patriei, luptători devotați pentru cauza poporului și a socialismului" [1].

Spre deosebire de școala veche, școala nouă trebuie să dea elevilor cunoștințe sistematice, corespunzătoare nivelului științelor contemporane, străine oricărei influențe idealiste, cunoștințe necesare pentru activitatea viitoare în societate. Școala trebuie să formeze deprinderi practice utile, să insufle copiilor dragoste și respect atît pentru munca intelectuală cît și pentru cea fizică.

Sarcina elaborării noilor programe și manuale a fost încredințată Institutului de științe pedagogice „Jan Amos Komenski" din Praga și filialei acesteia din Bratislava.

La discutarea și elaborarea noilor programe și manuale au luat parte, sub diferite forme, în afară de pedagogi, și largi pături ale populației.

[1] Sovetskaia pedagoghika, anul 1954, nr. 2, pag. 112.

În vara anului 1948, cînd aceste noi programe au fost editate, ele au devenit — după constatarea unuia dintre autori — „cea mai citită literatură".

Acest amănunt ne arată că şcoala devenise o chestiune de interes general în Republica Cehoslovacă ; poporul muncitor cehoslovac vedea în tineret viitorul său, continuatorii operei de construcţie a socialismului. El cerea de la şcoală educarea unui cetăţean patriot, a unui combatant activ în opera de construire a unei patrii socialiste puternice şi independente. Prin urmare însemnătatea excepţională a legii din 1948 constă în aceea că a pus fundamentul realizării principiilor educaţiei socialiste a tinerei generaţii.

În perioada de la 1948 pînă la 1954 în domeniul învăţămîntului s-au înregistrat în Cehoslovacia succese deosebit de importante. Dar dezvoltarea furtunoasă a economiei naţionale şi a culturii a ridicat în faţa şcolii noi probleme la care sistemul de învăţămînt existent nu putea să răspundă cu toată eficacitatea. Remarcabilele progrese obţinute de poporul muncitor cehoslovac condus de Partidul Comunist Cehoslovac au permis trecerea la un sistem de învăţămînt, care să asigure în curînd, şcoala de cultură generală obligatorie de 11 ani. Dezvoltarea industriei şi tehnicii (necesitate implicată în procesul de politehnizare a şcolii) a scos în evidenţă preponderenţa puţin cam apăsătoare din programele de învăţămînt a disciplinelor umanitare în dauna ciclului de discipline aparţinînd ştiinţelor naturii şi fizico-matematicii.

De aceea în 24 aprilie 1953 se elaborează o nouă lege care trebuia să lichideze unele lipsuri ale legii din 1948, să adapteze mai bine şcoala cehoslovacă la nevoile de dezvoltare ale ţării. Pin această lege se stabileşte ca verigă de bază a sistemului de învăţămînt, şcoala obligatorie şi gratuită de 8 ani pentru copiii de la 6—14 ani.

Şcoala de 8 ani pregăteşte pe elevi pentru activitatea practică şi pentru trecerea în şcolile medii speciale sau pentru clasele superioare ale şcolii de cultură generală.

Prima clasă a şcolii de 8 ani în care intră copiii de 6 ani constituie o verigă care leagă grădiniţa de copii de şcoală. Ea are sarcina de a pregăti pe copii pentru munca sistematică din şcoală.

In această primă clasă copiii se ocupă 4 ore pe săptămînă cu ceea ce se numeşte în limba cehă „prvouta" un fel de „ştiinţe elementare". Este vorba de nişte lecţii specifice care au ca scop să înveţe pe copiii de 6 ani, „de toate cîte puţin", lecţii care continuă practica lecţiilor intuitive ale lui Komenski. Scopul şi sarcinile acestor lecţii, formulate în programe, îl constituie educarea la copii a dragostei faţă de familie, faţă de statul de democraţie populară, faţă de poporul muncitor ; de a învăţa pe copii să observe, să înţeleagă şi să cunoască după puterile lor fenomenele vieţii naturale şi sociale ; să încurajeze aptitudinea de a observa, de a memora ; să se dirijeze imaginaţia ; să dezvolte vorbirea şi aptitudinile artistice (muzicale şi fizice) ale copiilor ; să-i înveţe cu munca fizică educîndu-le caracterul şi obişnuindu-i să trăiască şi să muncească în colectiv.

Pentru a stimula în mod deosebit activitatea copiilor la aceste lecţii speciale, un loc foarte important îl ocupă în programul lor jocurile, munca manuală, muzica, desenul, educaţia fizică.

Acolo unde nu sînt condiții pentru crearea școlii de 8 ani se deschide școala populară de 5 ani și cei care termină 5 clase sînt obligați să continue clasa 6 în cea mai apropiată școală de 8 ani.

In afară de școala de 8 ani o largă răspîndire au luat și școlile de 11 ani. Primele 8 clase ale școlii de 11 ani, prin volumul de cunoștințe pe care-l asigură, corespund exact școlii de 8 ani. Astfel, în clasa 9-a a școlii de 11 ani, se primesc absolvenții care au trecut cu succes școala de 8 ani sau aceia care au trecut primele 8 clase ale aceleiași școli.

Școala de cultură generală de 8 ani și de 11 ani a obținut în regimul de democrație populară succese deosebit de însemnate. Construirea masivă de clădiri noi a permis să se micșoreze efectivul dintr-o clasă de la 37 cîți erau înainte de război la 32 de elevi, cîți sînt în prezent. (Unui institutor în 1937—1938, îi reveneau în medie 35 de elevi ; azi se socotesc numai 27 de elevi. Numărul cadrelor didactice pînă în anul 1955 a crescut cu 17.306 atingînd în anul trecut numărul de 67.780).

In Cehoslovacia democrat-populară s-a ajuns în anul 1955 ca un elev din 5 să termine școlaritatea prin examenul de maturitate. Restul de elevi terminînd școala de 8 ani intră la diferite școli de specialitate.

Intreprinderile industriale aprovizionează în mod sistematic școlile cu aparatura și materialul didactic necesar. Folosirea cinematografului s-a încetățenit puternic în ultima vreme. Astfel în anul 1955, 75% din școlile din Cehoslovacia aveau aparate de proiecție cinematografică prevăzute cu un fond bogat de filme didactice. In școlile din Cehoslovacia funcționează mai bine de 5.000 cantine școlare care hrănesc 470.000 de copii.

Pe lîngă foarte multe școli din Cehoslovacia muncesc diferite organizații ale părinților elevilor și ale celor mai buni prieteni ai școlii. Astfel în multe școli, cercurile sportive sînt conduse de unii părinți care au un stagiu sportiv mai vechi. Avem de a face astfel cu o originală ștafetă de transmitere a experienței sportive fapt care constituie una din particularitățile interesante ale școlii cehoslovace. Această colaborare dintre școală, părinți, organizațiile de tineret și copii s-a pus în evidență într-o formă strălucită mai ales în ultima spartachiadă, care a constituit o demonstrație strălucită a forțelor creatoare ale mișcării sportive din școli (90% din participanți au fost școlari începînd cu elevii din clasa I).

Organizațiile de tineret și copii din Cehoslovacia veghează ca munca educativă din școli să dea rezultate cît mai bune. Ele ajută școlii ca să crească constructori conștienți, culți, sănătoși, optimiști și disciplinați ai societății socialiste. Ele educă pe membrii lor în spiritul patriotismului înflăcărat, al prieteniei între popoare, în spiritul internaționalismului proletar. Organizațiile de copii și tineret sprijină cadrele didactice în lupta lor pentru reușita la învățătură, pentru disciplină, ele caută să dezvolte în rîndul școlarilor interesul pentru cunoaștere, spiritul de cercetare, dragostea față de muncă.

Pornind de la ideea că a educa just înseamnă a organiza în mod rațional întreaga viață a copiilor și tineretului — în afară de o largă rețea de instituții extrașcolare, în viața școlii cehoslovace, și-au făcut loc așa-zisele „amicale școlare". In anul 1955 aceste „amicale școlare" atinseseră un număr de aproape 2 000 și cuprinseseră 130 000 elevi. Elevii ai căror părinți sînt la muncă, după ce au terminat cursurile rămîn în

aceste amicale şcolare. Aici ei au şi masa (în cea mai mare parte pe socoteala statului), se odihnesc, se joacă şi-şi pregătesc lecţiile pentru a doua zi sub conducerea unor pedagogi calificaţi. Ele aduc o contribuţie importantă în consolidarea colectivului de elevi al şcolii, pentru că aici se întîlnesc elevi de toate vîrstele.

Planul de învăţămînt al şcolii de cultură generală a suferit unele modificări importante prin legea din aprilie 1953. Noul plan se deosebeşte de cel vechi prin aceea că a fost înlăturat numărul mare de obiecte; în loc de 22 obiecte ale vechiului plan de învăţămînt au rămas doar 16. S-a mărit numărul de ore pentru disciplinele mai importante. S-a mărit şi numărul de ore la limbi şi la literatura naţională precum şi la matematică şi ştiinţele naturii. O mare atenţie se acordă şi studierii limbii ruse în aşa fel încît elevii ajung să-şi însuşească cunoştinţe temeinice de gramatică, citire şi scris. Ei se familiarizează în acelaşi timp cu viaţa economică, politică, culturală din U.R.S.S. ajungînd să iubească literatura artistică şi pe cea de specialitate.

În noile programe de învăţămînt se urmăreşte a se asigura mai bine legătura dintre cunoştinţele teoretice şi activitatea practică a elevilor, prevăzîndu-se, printre altele un număr însemnat de ore pentru activităţile de laborator, excursii, munca experimentală pe loturile şcolare etc.

Absolvenţii şcolii de 8 ani, sau a primelor 8 clase ale şcolii de 11 ani, au dreptul de asemenea, să intre în şcoli speciale, profesionalotehnice, fiind apoi primiţi în institutele de învăţămînt superior alături de absolvenţii şcolii de 11 ani.

Noua lege şcolară deschide mari posibilităţi ca populaţia matură care n-a trecut prin învăţămîntul mediu, să poată să-şi recupereze golurile şi să-şi continue studiile în direcţia în care simte nevoia.

Grija deosebită pentru dezvoltarea multilaterală a copilului, necesitatea de a atrage în mod activ femeile în toate domeniile de activitate în producţie, în viaţa politică, au dus la o mare dezvoltare a aşa-ziselor „şcoli materne" (grădiniţele de copii).

Sub dominaţia burgheză în Cehoslovacia existau doar 1935 de şcoli materne, care cuprindeau circa 67.000 copii. În anul 1955 existau în Cehoslovacia 6.388 asemenea şcoli care cuprind 230.221 de copii, dispunînd în întregime de educatoare calificate. (O astfel de educatoare răspunde acum de o grupă de numai 16 copii în loc de 28 cum era înainte de război).

Acelaşi proces de radicală restructurare l-a suferit imediat după eliberare şi şcoala superioară din Cehoslovacia. E destul să amintim că astăzi, în Cehoslovacia, sînt 40 de institute de învăţămînt superior (din care 12 în Slovacia) cu un total de 107 facultăţi, în comparaţie cu situaţia din 1937 cînd existau numai 9 institute de învăţămînt superior dintre care numai unul în Slovacia (în acea Slovacie care în urma politicii burgheze de discriminare naţională era condamnată la o umilitoare stare înapoiată).

Astăzi prin numărul elevilor şi studenţilor săi prin calitatea şi generalitatea învăţămîntului său, tînărul stat cehoslovac poate sta alături de cele mai înaintate ţări din Europa — fapt care se datoreşte în cea mai mare parte harnicului popor cehoslovac şi partidului care îl conduce.

Conf. univ. *B. GRIGORIU*

CONSULTAȚIE

PE MARGINEA LUCRĂRII „CUM FOLOSESC NOUL ABECEDAR ÎN PREDAREA SCRIERII" (Pentru sesiunea „Lecturilor pedagogice")

IOANA IONESCU
Lector la I.C.P.C.D.

Despre importanța studierii, generalizării și popularizării experienței înaintate și despre „lecturile pedagogice", ca tribună a experienței înaintate a educatorilor, învățătorilor, profesorilor, cadrelor de conducere, activiștilor din învățămînt, se scrie și se vorbește relativ mult în ultimul timp.

Aceasta se datorește faptului că regimul nostru sprijină permanent cunoașterea și răspîndirea experienței fruntașilor ca factor important în dezvoltarea diferitelor domenii de muncă. În mod deosebit au subliniat această sarcină Documentele Congresului al II-lea al P.M.R.

Se arată, de obicei, că fruntașii în munca de învățămînt se hotărăsc cu greu să scrie despre munca lor. Este adevărat. Totuși există un mare număr de înscriși la „lecturile pedagogice". O parte din lucrări au și început să sosească la cabinetele pedagogice regionale. Răsfoindu-le, ne dăm seama că mare parte din aceste lucrări cuprind un material valoros, dar că ele ar putea fi mult îmbunătățite de autorii lor, dacă aceștia ar satisface mai atent unele cerințe ale metodicii muncii de cercetare. Din lucrări se desprinde într-o măsură că, în munca lor la școală, acești tovarăși au ajuns să stăpînească metodica muncii instructiv-educative. Ei trebuie să facă un pas înainte și să învețe cum să-și cerceteze în mod științific propria lor activitate. Acesta este scopul pe care îl urmărește recenzia la lucrarea „Cum folosesc noul abecedar în predarea scrierii". Lucrarea este elaborată de tov. Margareta Hudiță de la școala de fete Brănești, Raionul Brănești, Regiunea București. Intîi, cîteva date în vederea unei scurte prezentări a acestei lucrări.

Lucrarea cuprinde 18 pagini scrise de mînă. La început este prezentat următorul plan:

Introducere: Necesitatea formării la elevi a deprinderii de a scrie corect.

Cuprinsul: I. Ce material am consultat în vederea pregătirii pentru lecțiile de scriere.

II. Necesitatea cunoașterii abecedarului pentru munca din perioada pregătitoare.

III. Necesitatea întocmirii planului de muncă pentru lecțiile din perioada pregătitoare în vederea scrierii.

IV. Norme de muncă și procedee folosite în perioada pregătitoare în vederea pregătirii elevilor pentru scriere.

V. Procedee folosite în predarea scrierii elementelor și literelor.

VI. Procedee folosite în predarea cuvintelor.

VII. Procedee folosite în predarea scrierii propozițiilor.

VIII. Lecțiile de transcriere (copiere) și dictare.

Incheiere: Planuri de lecții pentru predarea scrierii literelor, cuvintelor, propozițiilor. (Sînt anexate la lucrare două planuri de lecție).

Pentru a da un ajutor atît autoarei lucrării, cît și altor tovarăși înscriși la „lecturile pedagogice", să analizăm cum au fost respectate, în această muncă de cercetare, unele condiții necesare pentru buna ei reușită.

Se știe că prima problemă pe care o ridică munca de studiere și generalizare a experienței înaintate este alegerea temei.

Ce anume criterii stau la baza alegerii unor teme în vederea studierii și generalizării experienței înaintate?

In primul rînd, alegerea temei este determinată de sarcinile permanente ale educației comuniste și de sarcinile cele mai importante trasate școlii prin hotărîrile partidului și guvernului. De exemplu, în momentul de față e bine să aleagă teme legate de sarcina realizării învățămîntului general de 7 ani „astfel ca la începutul celui de-al treilea cincinal, toți copiii Patriei noastre să urmeze școala de 7 ani" [1].

Alegerea temei este determinată și de existența unor lipsuri tipice în practica școlilor; de exemplu, este o lipsă tipică în faptul că unii elevi termină școala de 7 ani, uneori chiar școala medie, avînd o scriere necorectă din punct de vedere gramatical, exprimîndu-se în scris destul de stîngaci din punct de vedere logic și destul de neîngrijit.

Din punct de vedere al criteriilor, tema tov. Hudiță este just aleasă. Sînt bine cunoscute urmările modului cum se desfășoară primul an de școală (și mai ales perioada preabecedară și abecedară) asupra întregii perioade școlare și chiar asupra întregii vieți; se știe ce bază solidă — sau șubredă — poate constitui primul an școlar pentru viitoarea dezvoltare multilaterală a copiilor. Tema mai este importantă și din cauză că analiza se face în primul an de aplicare a abecedarului nou; deși acest abecedar reprezintă un pas serios înainte față de cel vechi, totuși mai poate fi îmbunătățit, în urma verificării lui amănunțite în practica înaintată a înruntașilor.

Se mai ridică întrebarea dacă volumul acestei teme este corespunzător. Unii tovarăși își aleg teme mult prea largi, ceea ce constituie o foarte serioasă piedică în tratarea analitică a acestor teme. Titlul lucrării pe care o recenzăm corespunde și din acest punct de vedere; tema nu cuprinde prea multe aspecte și este foarte concretă.

Se știe că se poate studia nu numai un aspect din experiența înaintată, ci chiar întregul sistem și stil de muncă al unui cadru fruntaș. Aceasta însă necesită o cercetare mai îndelungată și mai complexă. Dar chiar dacă se studiază un singur aspect, este bine să se aleagă un aspect realizat cu deosebit succes și care să fie cercetat în strînsă legătură cu întregul sistem de muncă.

In cazul nostru, se ridică problema dacă tema aleasă corespunde unei laturi bine realizate din practica vie a tovarășei învățătoare și dacă între această latură și întregul sistem de muncă este o legătură strînsă.

Din cele relatate de unii cercetători științifici ai Institutului de științe pedagogice, care au asistat la lecțiile tov. Hudiță, se poate trage concluzia că tovarășa a realizat cu elevii ei o scriere corectă, ordonată, frumoasă. Caietele copiilor sînt foarte îngrijite; a reușit să educe la ei grija de a nu îndoi colțurile foilor din caiete, de a respecta liniatura, de a împărți corect cuvintele în silabe la capătul de rînd, de a folosi corect literele mari etc.; preocupîndu-se permanent de obținerea scrierii corecte cu ajutorul dictării, tovarășa a realizat în mare măsură prevenirea greșelilor.

De asemenea, s-a preocupat în mod deosebit de stabilirea unei strînse legături între citire și scriere, de dezvoltarea vorbirii, de împletirea indispensabilă a laturii instructive cu cea educativă în întreg procesul de învățămînt.

Prin urmare, tema aleasă corespunde unui aspect pozitiv din practica tov. învățătoare. Se ridică acum problema ca cercetarea să fie astfel organizată, încît să prilejuiască o analiză temeinică a muncii ei.

A doua problemă pe care o ridică munca de studiere, generalizare, popularizare a experienței înaintate este legată de studierea bibliografiei.

E bine de amintit tovarășilor înscriși la „lecturile pedagogice", că alegerea justă și studierea bibliografiei îi ajută să-și fundamenteze teoretic cercetarea, să evite caracterul empiric, să-și poată justifica teoretic procedeele folosite.

In privința felului cum trebuie să se studieze, cum să se întocmească fișele etc., s-au dat indicații ample într-o consultație apărută în Revista de Pedagogie nr. 2/1956.

Unii tovarăși întreabă dacă să se includă bibliografia în cuprinsul lucrării. Este preferabil să se întocmească o listă bibliografică și să se anexeze la sfîrșitul lucrării.

Faptul că materialul bibliografic a fost studiat, se va desprinde de la sine din toate celelalte capitole. Va ieși în evidență dacă acest material a fost un punct de

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej*, Raportul de activitate al C.C. al P.M.R. la Congresul al II-lea al Partidului, pag. 121, E.P.L.P., 1955.

plecare în practică, un îndreptar în realizarea cercetării. De exemplu, din lucrarea recenzată se desprinde că tov. învățătoare a studiat cu atenție materialul cuprins în „Caietul de traduceri pentru catedrele universitare" nr. 137/1953 de E. V. Gurianov și M. K. Șcerbak și în „Psihologia învățării scrisului și metodica predării lui". Se desprinde clar, de asemenea, că a folosit acest material în practică, ceea ce dă valoare unor părți ale lucrării.

★

A treia problemă importantă pe care o ridică studierea și generalizarea experienței înaintate este planificarea muncii. Este suficient dacă se alcătuiește planul lucrării ?

Fără îndoială că, studiind materialul bibliografic, începe să se contureze și planul lucrării ce se va alcătui.

Dar nu e suficient ca acest plan să fie întocmit cît mai amănunțit ; trebuie să se prevadă, pînă în cele mai mici amănunte, și cum se va desfășura cercetarea. Prin urmare, e preferabil să alcătuim două planuri :

1. Planul lucrării ; 2. Planul de organizare a muncii celui ce-și studiază experiența (acesta este necesar în vederea obținerii concluziilor pe baza materialului faptic tipic). Planul lucrării e bine să cuprindă : scopul urmărit prin cercetarea temei ; ipoteza de lucru de la care pornește cel ce-și studiază experiența (ce anume vrea să demonstreze prin această lucrare) ; volumul problemelor de studiat în succesiunea lor logică (problemele cuprinse) ; metodele și procedeele de cercetare.

In planul lucrării tov. Hudiță (plan arătat mai sus în întregime) e necesar să se precizeze scopul și ipoteza de lucru a cercetării. In ce privește volumul problemelor, alegerea a fost justă. Era necesar să se oglindească și în plan împletirea strînsă între aspectul instructiv și aspectul educativ al învățămîntului o dată cu instruirea elevilor, mai ales că această problemă este tratată în cuprinsul lucrării. De asemenea, era preferabil să se sistematizeze punctele V, VI, VII din plan ca subpuncte ale aceluiași capitol : „procedee folosite". Această sistematizare ar avea avantajul unei distribuiri mai egale a materialului (autoarea lucrării a tratat mult mai adîncit capitolul V și mult mai în grabă cap. VI și VII). De asemenea, capitolul II, „Ce material am consultat", poate fi anexat la sfîrșitul lucrării sub forma unei liste bibliografice.

Arătam mai sus că nu este suficient să se alcătuiască numai planul lucrării, ci este necesar să se întocmească și un plan de organizare a muncii de studiere a experienței înaintate.

In acest plan se stabilesc : etapele muncii (defalcarea activității întregi pe anumite perioade) ; termenele.

Dacă este vorba nu de studierea activității proprii, ci de studierea experienței înaintate a unor școli, a sistemului de muncă al unor cadre didactice, este necesar să se consemneze în acest plan și colectivul care va lucra, școlile (clasele) la care se va efectua studierea.

Trebuie să se desprindă clar, cu termene judicios fixate :

— cît timp se acordă studierii bibliografiei (în cazul cercetării de față să nu se piardă din vedere necesitatea studierii abecedarului nou și a programei) ; pentru acest lucru este necesar să se prevadă cam o lună — bineînțeles, studierea bibliografiei noi trebuie continuată în tot timpul cercetării ;

— cît timp ca fi acordat acumulării materialului faptic, prelucrării lui și alcătuirii concluziilor (generalizării). La tema aceasta, sînt necesare trei pătrare — sau cel puțin două pătrare ;

— ce durată va avea etapa de verificare a concluziilor ;

— ce durată de timp se rezervă pentru redactarea lucrării.

După ce au fost alcătuite cele două planuri, cei ce studiază experiența înaintată trebuie să dea o deosebită atenție modului cum acumulează materialul faptic și cum îl prelucrează.

Aceasta cere nu numai priceperea de a munci creator în munca instructiv-educativă, dar și priceperea de a compara, a analiza fenomenele pedagogice, a alege faptele esențiale de cele neesențiale, faptele care trebuie să aibă loc cu necesitate, de cele întîmplătoare ; a găsi legăturile cele mai adînci între aceste fenomene, a trage concluzii metodice.

Cîteva recomandări pentru justa acumulare a faptelor:

— trebuie întrebuințat și urmărit un procedeu nu numai o dată pentru a-i aprecia eficacitatea (de exemplu, tov. Hudiță a ajuns la concluzia parțială că cunoașterea caietului nr. 1 de către elevi are o importanță mare în deprinderea unei scrieri corecte și frumoase numai în urma repetării unui sistem de procedee legate de tehnica folosirii acestui caiet de către elevi: linierea tablei clasei cu vopsea roșie după modelul caietului nr. 1, procedeele folosite pentru a deprinde pe elevi să păstreze caietele, să respecte la scris liniile, spațiile, hașurarea caietului etc.);

— faptele trebuie culese în legătură unele cu altele, nu rupte, izolate. Din lucrarea despre care vorbim reiese tot timpul strînsa legătură între faptele privitoare la explicarea amănunțită a felului cum trebuie să scrie copiii litera, cele privitoare la exigența profesoarei, la aprecierea și notarea elevilor și faptele privitoare la formarea la elevi a deprinderii de a scrie corect și frumos;

— încă în procesul acumulării faptelor trebuie să înceapă prelucrarea lor.

In mod intenționat nu am despărțit acumularea materialului faptic de analiza și generalizarea lui; ele nu sînt două etape precis delimitate în timp; este bine ca procesul de acumulare să fie însoțit de procesul de prelucrare. Greșit am proceda dacă am începe analiza și generalizarea după adunarea întregului material faptic; ar fi mai greu să ne orientăm în întregul material, ar fi mult mai greu să stabilim eficacitatea diferitelor procedee. Este mai just să se stabilească pe parcurs o serie de concluzii parțiale; aceste concluzii parțiale trebuie controlate în vederea generalizării lor. Metodele întrebuințate în acumularea materialului faptic sînt:

— cele observate prin asistarea la lecții sau la alte activități trebuie consemnate în scris. In cazul de față, fiind vorba de observarea propriei activități e necesară notarea imediată a celor observate, cît timp faptele sînt foarte proaspete în minte. Această notare se poate face și de către alte persoane, se poate stenografia etc.;

— analiza documentelor școlare, a caietelor elevilor etc.;

— discuții cu elevii, cu părinții;

— folosirea experimentului pedagogic, în vederea comparării, a verificării eficacității unor procedee.

Din aceste metode tov. Hudiță a folosit mai ales metoda observației și metoda studierii caietelor elevilor. Uneori a folosit și experimentul pedagogic; astfel, plecînd de la observația că părerea clasei influențează foarte mult asupra scrierii elevilor, a folosit adeseori procedeul scrierii la tablă, la sfîrșitul lecțiilor. In ce constă acest procedeu? Un elev scrie la tablă litera: ceilalți observă, judecă din toate punctele de vedere dacă litera este exact scrisă în ce privește forma, mărimea, înălțimea, grosimea, oblicitatea și critică toate neajunsurile; elevul reface litera corect. Repetînd foarte des acest procedeu, tov. învățătoare a ajuns la concluzia că aceasta contribuie nu numai la dezvoltarea deprinderii de a scrie corect, dar și la dezvoltarea spiritului critic și autocritic al copiilor.

De asemenea, urmărind procedeul ca elevii să lucreze cu două rînduri de caiete, în urma studierii amănunțite a caietelor elevilor, tov. Hudiță a ajuns la o serie de concluzii în ce privește stimularea elevilor, eficacitatea acestui procedeu.

Este bine să ne oprim și asupra metodelor de prelucrare a materialului.

De cele mai multe ori, materialul faptic este acumulat în numeroase caiete și cu greu se orientează mai tîrziu, în propriile lui caiete, cel ce și-a notat observațiile (unii tovarăși fac chiar greșeala că își notează în același caiet și materiale care nu au nici o legătură cu munca de studiere a experienței).

Trebuie să se noteze în caiet numai materialul legat de cercetare; caietele trebuie să fie numerotate.

Este bine ca prelucrarea să se facă cît mai curînd după culegerea faptelor. Pentru prelucrare, e preferabil să folosim fișe; în fișe trecem atît faptele care ni se par cele mai tipice (din mulțimea de fapte pe care le-am notat în caiet) cît și unele concluzii parțiale sau ipoteze pe care vrem să le verificăm. Fișele trebuie să fie împărțite pe probleme numerotate și puse în plicuri sau dosare (pe plic sau dosar să fie scris titlul problemei respective). Acest mod de a prelucra și păstra materialul ușurează mult munca ulterioară de elaborare a lucrării.

In întreaga muncă de prelucrare a materialului faptic, nu trebuie să se confunde concluziile parțiale — stabilite în mod provizoriu, de multe ori — cu concluziile finale la care ajunge autorul (generalizarea).

In privința verificării în practică a acestor concluzii, sînt mai multe posibilități. Cel ce își studiază experiența proprie verifică el însuși, la clasa lui, eficacitatea procedeelor întrebuințate; în cazul lucrării pe care o recenzăm, unele procedee se mai pot verifica, în acest an, de către tovarășa învățătoare; unele însă nu se pot verifica decît anul viitor, de către alți învățători care vor avea clasa I (de ex. procedeele de cunoaștere a caietului nr. 1). — Verificarea se poate face după prezentarea „lecturii pedagogice" în consiliul pedagogic, la cercul pedagogic, la consfătuirile raionale sau la sesiunea regională (republicană) a „lecturilor pedagogice" — mai ales atunci cînd e nevoie de o discuție mai amplă asupra justeței unor metode și procedee.

Este foarte important ca etapa verificării să aibă loc; abia după ce se confirmă ipoteza de la care a pornit cel ce-și studiază experiența, se poate recomanda introducerea în toate clasele din școală (sau toate școlile din raion, regiune) a experienței respective.

★

Multe cadre didactice pun întrebări asupra felului cum trebuie redactată lucrarea. Această ultimă etapă a muncii de cercetare științifică necesită un efort susținut. In consultațiile anterioare s-a arătat că trebuie să se definitiveze amănunțit planul lucrării, trebuie să se aleagă exemplele cele mai tipice; lucrarea trebuie să conțină o introducere în care să arate importanța problemei, apoi tratarea adîncită a experienței studiate — pe bază de analiză și argumentare — și, în sfîrșit, partea finală, în care să se treacă concluziile.

In lucrarea pe care o recenzăm, din cauză că nu a fost revizuit în mod amănunțit planul lucrării, nu toate problemele sînt dezvoltate în mod proporțional; astfel capitolul „necesitatea cunoașterii abecedarului pentru munca din perioada pregătitoare" este insuficient tratat; se acordă prea puțin loc în lucrare lecțiilor de transcriere (copiere) și de dictare, exercițiilor pentru formarea cîmpului vizual al copiilor.

Nu se cuprinde în lucrare — dar va trebui să se analizeze — cum se poate înlătura din munca unor învățători lipsa în ce privește obișnuirea elevilor să facă legătura dintre litere în scriere, mai ales în scrierea cuvintelor care cuprind literele *v, b, o;* știut este că mulți elevi rămîn toată viața cu lipsa că pornesc legătura între litere de jos, așa cum au învățat pentru fiecare literă în parte, chiar dacă în cuvînt apar literele *v, b,* etc. care necesită legătura de sus.

Aceste lipsuri se pot elimina prin completarea acelor capitole din lucrare asupra cărora nu s-a insistat suficient.

Esențial este ca fruntașii în muncă să-și însușească metodica cercetării științifice a experienței înaintate.

Realizarea unor cercetări, și deci a unor lucrări cît mai bune în cadrul „lecturilor pedagogice", lucrări în care să se analizeze temeinic experiența fruntașilor din domeniul învățămîntului, va duce la o considerabilă creștere a calității muncii instructiv-educative și, deci, a nivelului elevilor noștri.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

CITEVA OBSERVAŢII ASUPRA MANUALULUI DE GRAMATICĂ PENTRU CLASELE V—VII EDIŢIA 1955

Manualul de gramatică, ediţia 1955, nu corespunde întru totul importanţei pe care o are studiul limbii romîne în şcolile elementare şi medii. Am aşteptat, de la o ediţie la alta, o creştere efectivă a calităţii materialului de predat; dar cuceririle cercetărilor de gramatică descriptivă şi semnalarea unor lipsuri de către cadrele didactice s-au dovedit a fi fost mai slabe decît o anumită rutină perseverentă. Sîntem de părere că reducerea volumului de cunoştinţe pînă la nivelul unei clase elementare şi respectarea adevărului ştiinţific sînt chestiuni care nu se exclud; că, deci, o restrîngere a volumului de cunoştinţe, determinată de principiul accesibilităţii, se poate realiza fără denaturarea adevărului ştiinţific, fără confuzii şi inconsecvenţe şi fără greşeli în alegerea şi interpretarea exemplelor. Spaţiul nu îngăduie înregistrarea tuturor lipsurilor manualului. Ne vom opri numai la cele mari, privitoare la terminologie, definiţia unor noţiuni importante, exemple greşite [1].

*

Întrebuinţarea abuzivă a unui termen pentru situaţii variate şi fundamental deosebite poate să nu pornească totdeauna dintr-o lipsă de înţelegere clară a faptului de limbă, dar produce, fără excepţie, confuzie şi însuşire formală a noţiunilor gramaticale. Astfel, termenul „particulă" apare şi pentru articol (I, 47,50 etc.) şi pentru conjuncţie (I, 176) şi pentru elementele de formaţie a unor pronume nehotărîte (I, 99), confundîndu-se — în manual, deci şi în practica didactică — procedeele lexicale cu părţile de vorbire — instrumente gramaticale.

Semnalăm, de asemenea, ca exemplu de extensiune abuzivă a unui termen, asimilarea în funcţiune auxiliară a verbelor cu rol copulativ între numele predicativ şi subiect ca *a fi, a deveni, a părea* etc. (II, 21), ca şi asimilarea în funcţie copulativă a auxiliarelor de mod *(a putea,* II, 90[1]). Adică, după manual, *a fi, a voi, a avea, a putea, a trebui, a părea, a deveni* etc. au aceeaşi valoare funcţională, din care cauză sînt numite cu un termen care le înglobează, *verbe auxiliare.*

O greşeală de aceeaşi natură ne-o oferă denumirea ca „forme scurte" sau „prescurtate" a formelor de auxiliar ale verbelor *a avea* şi *a voi* (I, 132, 133, 136). Formele scurte (prescurtate) presupun existenţa altora lungi (complete), şi unele şi altele aplicîndu-se la fenomene de limbă identice şi fiind substituibile într-o măsură oarecare. Forme scurte sînt *mi* (faţă de *mie), — s* (faţă de *sînt)* etc. În cazul formelor de auxiliar ale verbelor *a avea* şi *a voi* nu este vorba de nişte forme duble, cu existenţă paralelă (de fapt lui *aş* (scrie) nici nu prea i se poate afla forma... lungă), ci de forme specializate în funcţie de auxiliar. În concluzie, socotim că nu se pot atribui termeni

[1] Vom nota cu I volumul de fonetică şi morfologie şi cu II pe cel de sintaxă.

[1] a) În legătură cu verbele predicative şi nepredicative semnalăm şi confuzia care se face în „Culegerea de exerciţii" (Vol. II, Sintaxă) între valoarea predicativă şi cea nepredicativă a verbului *a fi.* Astfel, se confundă copulativul (denumit auxiliar în „Culegere"), cu valoarea predicativă a verbului *a fi:* după ce în exerciţiul 31 (p. 31—32) se cerea aflarea predicatelor verbale exprimate prin verbul *a fi,* în exerciţiul 34/a (p. 34) se consideră că lipseşte verbul ajutător (= copulativ), deşi — peste tot — este vorba de elipsa verbului *a fi* cu valoare de predicat verbal, în situaţii perfect asemănătoare exerciţiului citat mai înainte; în exerciţiul 40 (p. 39), copulativul, eliptic în cîteva texte, este socoti *singur* „parte principală", iar în exerciţiul 39 (p. 38), *a fi* cu valoarea copulativă este sosotit singur predicat (de acordat); b) se asimilează în funcţiune copulativă verbele *a putea, a trebui,* şi *a vrea,* socotindu-se că sînt urmate de construcţii (infinitivale sau participiale) echivalînd cu o subordonată predicativă (exerciţiul 109, p. 104—105).

identici unor fapte de limbă cu totul deosebite, chiar într-un manual pentru clasele mai mici.

O altă latură a lipsurilor în terminologie este întrebuințarea unor termeni improprii în raport cu realitatea din limbă pe care vor s-o denumească. Manualul vorbește de *verbe predicative* și *verbe nepredicative* (I, 126—127), confundînd capacitatea aceluiași verb de a fi predicat sau de a intra în structura unui predicat nominal, cu modurile predicative și nepredicative. De altfel, problema dacă un verb poate fi singur predicat — sau nu — se pune nu la toate verbele, ci numai la un număr restrîns, la acelea, anume, care pot avea funcțiune copulativă și, poate, la acelea care apar și ca auxiliare de mod. Capitolul din morfologie nu se referă însă la aceste situații, ci numai la modurile personale și modurile nepersonale; așa fiind, este vorba nu de categorii de verbe, ci de categorii de moduri.

Am mai sublinia — și aceasta pentru un eventual manual destinat elevilor din clasele medii — două alte categorii de termeni, în același timp prea largi și prea restrînși. Manualul, în ultima ediție, introduce termenul *regentă* (II, 63 — în subsol —) ca echivalent al termenului *supraordonată*. Definițiile echivoce nasc în mintea celui ce citește capitolul un raționament bizar: există două feluri de *principale*, unele care sînt... numai propoziții principale, altele care sînt principale și regente totodată; apoi, dacă o propoziție secundară — ca subordonată — poate fi și regentă, între o propoziție principală și una secundară nu mai există deosebiri, de vreme ce amîndouă pot fi regente... Și atunci, ce trebuie să înțelegem că este o propoziție principală? O propoziție de sine stătătoare? O subordonată? O regentă? Ar trebui explicat clar că *regentă* poate fi atît o principală, cît și o secundară; că *regentă* nu este sinonim cu principală.

Manualul (vol. II, pag. 63) prezintă greșit problema propoziției supraordonate (regente), anume: „Propoziția de care depinde altă propoziție (principală sau secundară) este o propoziție supraordonată". Poate că defecțiunea este numai formală. Ar fi trebuit formulat astfel: „Propoziția (principală sau secundară) de care depinde o altă propoziție este o propoziție supraordonată sau regentă".

Celălalt termen care impune clarificare este propoziția *intercalată* (echivalent pentru manual cu propoziția *incidentă*). În mod obișnuit, intercalarea este o problemă de topică: este intercalată o subordonată între părțile regentei ei. Există, însă, încă două tipuri de propoziții, asimilate fără reticențe primului caz, și care apar în general în poziția de intercalate (nu însă în mod obligatoriu). Aceasta interesează nu numai topica, ci și funcțiunile în frază; unele cuprind intervenția autorului în vorbirea unui personaj, altele, comentariul, atitudinea, reacțiunea personajului față de propria-i enunțare. În situația dintîi este propoziția *independentă* (=izolată) care conține verbul de declarație de care depinde vorbirea directă a unui personaj: „— Copii, *spune învățătorul*, aveți creță?" Construcția este echivalentă cu: „Învățătorul spune:

— Copii, aveți creță?"

Între propoziția declarativă și vorbirea directă a personajului nu se stabilesc raporturi de frază. Construcția din exemplul nostru conține deci, două propoziții *independente* (nu *principale*, pentru că acestea sînt propoziții *în raport*). În cea de-a doua situație, propozițiile fac parte din așa-numitele cuvinte sau grupări incidente, care nu se integrează în comunicarea propriu-zisă, ci care exprimă — după cum s-a spus — numai reacțiunea individului față de conținutul comunicat. O asemenea propoziție în interiorul unei alte propoziții (independente) sau în frază este asemănătoare, de pildă, vocativului, nu intră în raporturi sintactice cu comunicarea reală: numai o astfel de propoziție ar trebui să se numească propoziție *incidentă*. Primul exemplu din manual cuprinde o asemenea propoziție incidentă, dar manualul o asimilează cu intercalatele obișnuite; mai mult, manualul o numește „principală" (II, 93—94), lăsînd să se înțeleagă că face parte, că se integrează efectiv în raporturile din frază.

*

Vom arăta mai departe modul nesatisfăcător — uneori insuficient sau inconsecvent, alteori de-a dreptul inexact — în care sînt definite sau descrise cîteva noțiuni gramaticale fundamentale. Mai întîi, lexicologia își trădează existența doar printr-un titlu moștenit, „Îmbogățirea vocabularului" (I, 17), titlu prea pretențios în raport cu materialul pe care îl oferă capitolul. Deși în ma-

nual sînt menționate căile de îmbogățire a vocabularului, totuși sînt tratate numai derivația și compunerea — căi de îmbogățire prin revalorificarea materialului vechi; lipsesc deci împrumuturile. Sinonimia și omonimia ar trebui tratate mai pe larg, ca aspecte ale bogăției și varietății lexicului unei limbi.

Elevilor de clasa a V—VI-a, cărora le este destinat manualul de morfologie, nu li se pot da noțiuni complete de gramatică. Dar manualul formulează definițiile la modul absolut. Astfel, vorbind despre rolul sintactic al cazurilor, manualul afirmă: „Genitivul... are în propoziție rol de *atribut*" (I, 32), „Dativul... rol de *complement indirect*" (I,33). Insă genitivul poate fi și circumstanțial după o locuțiune propozițională („alerg împrejurul *școlii*"), iar dativul poate avea și sens locativ („Așterne-te *drumului...*"). Ce este mai grav e că manualul nu este consecvent cu propriile-i afirmații; în text nominativul apare cu rol de subiect, nume predicativ și apoziție (I, 32), iar într-un tablou sinoptic numai cu rol de subiect (I, 33). In concluzie, ar trebui să se consemneze trecerile peste amănunte în mod indirect, prin formularea relativă, a definițiilor, de exemplu: „Genitivul... este, de obicei, atribut". (In treacăt menționăm că însăși formularea „genitivul are rol de atribut" nu e corectă. Ea ar trebui înlocuită cu: „în genitiv stă, de obicei, atributul" sau: „genitivul este, de obicei, cazul atributului"). In al doilea rînd, nu este firesc să se vorbească într-un capitol despre rolul sintactic al cazurilor — desprinse de partea de vorbire la care se aplică (I, 32—33), iar în alt capitol despre funcțiunile substantivului în propoziție — de data aceasta desprinse de cazurile respective (I, 43).

Participiul este definit numai sub aspectul pasiv. S-ar părea, astfel, că nu pot avea participiu decît verbele tranzitive, de vreme ce participiul pasiv devine însușire a *obiectului* care a suferit acțiunea săvîrșită. Mai întîi, chiar verbele tranzitive pot avea un participiu activ: „elev *citit*" (= care a citit mult); apoi, uneori pot avea participiu (și numai activ) verbele intranzitive: „copil *fugit* de la părinții lui" (= care a fugit). De altfel, lucrul este și firesc, pentru că ar însemna ca un verb intranzitiv să nu se poată conjuga la perfectul compus (timp compus cu participiul) etc. (I, 123).

In ceea ce privește formele verbale inverse, semnalăm faptul că în manual nu este menționat ca putînd avea formă inversă și optativul prezent al diatezei active (I, 148—149).

Se manifestă în manual tendința de a defini funcțiunile sintactice formal, uneori după capacitatea unui cuvînt de a răspunde la o anumită întrebare, alteori după amănunte morfologice pur și simplu. In felul acesta, se trece tocmai peste ceea ce caracterizează o funcțiune sintactică, explicația sensului gramatical, a raporturilor în care intră partea respectivă.

O astfel de situație o oferă, de exemplu, definiția complementului indirect. Incercarea de a preciza sensul funcțiunii în cauză a dat greș, pentru că definiția este echivocă. Manualul deschide, astfel, drumul unor confuzii foarte întinse la elevii mai mari; și aceasta, pentru că manualul include în complementul indirect „sociativul", „instrumentul", „materia", „agentul" și „locativul" în dativ (plec *cu părinții*, merg *cu bicicleta*, zidesc *din cărămidă*, e prețuit *de oameni*, se așterne *drumului*). Este curios că adevărata valoare a complementului indirect — obiectul interesat în lucrare, căruia i se dă sau i se ia ceva — este trecută cu vederea, deși exemplele ilustrează tocmai această din urmă accepțiune[1]. Evident că toate nuanțele înșirate mai sus nu pot fi comunicate elevilor de clasa a VI-a. Probabil însă că lucrul devine posibil în școlile medii. In orice caz, manualul ar putea viza și în definiție funcțiunea reală a complementului indirect, lăsînd celelalte forme de complement în seama altui ciclu de învățămînt; pentru că este de preferat omiterea unor fapte de limbă mai

[1] Modul formal în care este rezolvată problema apare mai concludent în „Culegerea de exerciții". După ce manualul definise complementul indirect ca *obiect* care *suferă* într-un fel lucrarea verbului, „Culegerea" cere elevilor (în exercițiul 61, p. 59—60) să arate ce a devenit „complementul indirect" transformînd o construcție pasivă în una activă. Cum se poate explica elevilor, chiar celor mai mici, care pot fi... convinși fără o participare critică efectivă, că, într-o propoziție ca „Apa a fost înghițită... *de prăpăstiile* stîncii dușmane", cuvîntul subliniat arată un obiect care suferă o lucrare? Mi se pare că înșelăm prea mult buna-credință a copiilor numind pe *autorul* unei acțiuni *obiect* care *suferă* o acțiune. Subliniem și aici că e mai just să nu înregistrăm toate fenomenele de limbă, decît să le denaturăm.

dificile, decît o explicare generalizatoare falsă.

Tipic pentru modul inconsecvent în care este explicată o funcțiune sintactică este capitolul atributului. Definit ca determinant al unui substantiv (II, 27), după cîteva pagini atributul (ca apoziție) apare și după un pronume (II, 35). Ce trebuie să înțelegem? Că atribute au numai substantivele și că apoziția pronumelui este o excepție? Apoi, chestiunea acordului apoziției este o afirmație inexactă (II, 34—36). Manualul, definind apoziția ca substantiv „în nominativ sau în același caz cu substantivul pe care-l lămurește", dă numai exemple de apoziție a unui substantiv în nominativ, unde „potrivirea" de caz nu produce nici o încurcătură. De ce nu apar însă exemple în care apoziția să se afle în genitiv sau dativ? Pentru a mări nedumerirea, capitolul discută pe larg (mai pe larg decît situațiile „normale") excepțiile, cazurile în care apoziția „nu se acordă... cu substantivul". Mai mult: în manual se spune că apoziția „stă în nominativ *sau* în același caz cu substantivul pe care-l lămurește"; dar cînd se face explicarea exemplelor se spune: „stă în nominativ, *adică* în același caz cu substantivul determinat".

Și mai interesant este felul cum a fost rezolvată partea privitoare la atributul adjectival și pronominal. După ce la morfologie se vorbește despre *adjective* provenite din pronume (I, 57), despre *adjectivul* posesiv (I, 88—89—90), *adjectivul* demonstrativ (I, 93—95), *adjectivele* interogative (I, 98) și *adjectivul* nehotărît (I, 100—101), după ce într-un capitol din sintaxă despre atributul adjectival, erau introduse și exemple de adjective pronominale (II, 28—31), manualul creează un alt capitol, „Atributul pronominal" unde, în afara unui singur exemplu concret (genitivul *a ei*), se repetă — prin alte cuvinte — explicațiile de la paginile 28—31: același fapt de limbă (un adjectiv posesiv) este considerat atribut „adjectival exprimat printr-un pronume, numeral, participiu luate ca adjective" (II, 28), pentru ca, după cîteva pagini, să se spună: „cuvintele *(alt* și *noastră)* fiind exprimate prin pronume, sînt atribute pronominale" (II, 37) [1].

In definirea circumstanțialului de mod, manualul pleacă de la un exemplu echivoc, de la un fapt încă supus discuției. In exemplul „Tu, copile drag al meu, */Zbuciumat* tu vii la vale/ *Tulbure* mereu", cuvintele subliniate nu arată propriu-zis „modul cum se desfășoară acțiunea verbului", sau, în orice caz, arată mai mult decît atît. Inlocuind numărul și genul subiectului, propoziția ar suna astfel: Apele vin la vale *zbuciumate* și *tulburi*. Cuvintele subliniate aici și în exemplul din manual sînt deci adjective acordate vizibil cu subiectul. Se poate ca un circumstanțial să stea în cazul nominativ, să se acorde cu subiectul deci, dar să determine predicatul? Gramatica Academiei R. P. R. consideră această funcțiune „complement circumstanțial de mod", deși în morfologie adjectivul nu este definit și ca determinant al unui verb; acad. prof. Iorgu Iordan îl socotește atribut (în „Limba romînă contemporană"), iar un articol mai vechi, publicat în „Cum vorbim", îl așază între nume predicativ și circumstanțial... In realitate, cuvintele în cauză se referă practic la felul de a fi al Oltului subiectul) în momentul în care acesta execută o acțiune (vine la vale). Faptul că subiectului i se atribuie unele caracteristici într-un moment de activitate poate avea consecințe și asupra felului în care subiectul execută în acel moment lucrarea, acțiunea. Propoziția noastră spune deci două lucruri: a) Oltul este zbuciumat și tulbure cînd vine la vale; b) Oltul vine la vale într-un anumit fel acum, cînd este zbuciumat și tulbure. Este vorba de o funcțiune specifică așadar, care afectează atît pe autorul lucrării, cît și acțiunea lui. In concluzie, s-ar fi putut găsi foarte lesne un exemplu clar, neechivoc și general acceptat.

Cam tot în același fel se procedează însă și cînd se exemplifică propoziția circumstanțială de mod „propriu-zisă". In fraza „De-acum eu nu te voi vedea *Cum ții tu nările-n pămînt*", subordonata subliniată nu arată nicidecum „modul în care se desfășoară acțiunea verbului *„nu te voi vedea"* (de

[1] Confuzia este mai evidentă în „Culegerea de exerciții". In exercițiul 43/b (p. 42—43). trebuie acordate cu substantivele pe care le determină atributele *adjectivale* „sale", „mele"; iar în exercițiul 48 (p. 47) se cere să se arate oral prin ce sînt exprimate atributele *pronominale* din text, prin „pronume propriu-zise sau adjective pronominale". In sfîrșit, în tabloul-model, de analiză, de la p. 78—79, *altă* („în altă parte") apare ca atribut pronominal.

observat că în „verb" este inclus și pronumele personal *te*). Raportul real dintre subordonata subliniată și regenta ei se poate constata înlăturînd din regentă complementul direct *te*: „De-acum eu nu voi mai vedea (ce?) *cum ții tu nările-n pămînt*". În noua construcție, subordonata subliniată este o completivă directă. Devine ea altă parte a regentei dacă se introduce obiectul direct *te*? Subordonata în cauză reproduce un caz frecvent în limbă, acela al unor verbe care exprimă percepțiunea unui simț, a unei stări etc., și care au, practic, un complement direct al persoanei și o completivă care indică mișcarea sau felul de a fi al complementului direct din regentă. Unei asemenea subordonate Gramatica Academiei R.P.R. îi spune completivă directă cu subiectul în regentă. În orice caz, exemplul din manual putea să fie altul...

În sfîrșit, în exemplul „O singură clipă ochii n-au încetat să strălucească aprinși de neastîmpăr și de bucurie" nu există subordonată intercalată, așa cum socotește manualul (II, 92). Și mai curios este aici faptul că se vorbește despre propoziții intercalate într-un capitol ce precede pe acela care lămurește noțiunea de propoziție intercalată (II, 93).

*

Lipsa de claritate, de atitudine categorică din unele capitole, generalizările nejustificate din altele, caracterul incomplet, echivoc sau incorect al unor definiții, inconsecvențele, terminologia neunitară etc., au consecințe directe în practica școlară. Cea mai importantă credem că este formalismul. În loc de a deprinde pe copii cu gîndirea logică, cu înțelegerea raporturilor dintre noțiuni, dintre obiectele lumii reale și dintre elementele construcțiilor de limbă, manualul creează — în prea multe cazuri — condițiile predării formale, a înțelegerii unor funcțiuni gramaticale în mod mecanic și neconcludent, pe baza unor întrebări formale sau a structurii morfologice, neglijîndu-se sensul construcțiilor, deci tocmai activitatea cerebrală reală. Semnalînd în rîndurile acestea numai cîteva din lipsurile manualului, ne întrebăm de ce ele mai apar într-o ediție tipărită la un an după publicarea Gramaticii Academiei R.P.R. Subliniem că rostul observațiilor noastre este nu să mărească volumul cunoștințelor din manual sau să le complice, ci numai să atragă atenția asupra unor greșeli, inconsecvențe sau lipsuri, care transformă manualul într-un instrument de instruire și educare nu suficient de eficace; trimiterea la tratatul Academiei R.P.R. vizează nu disproporția de volum, ci de precizie.

Existența „Culegerilor de exerciții" ar putea dispensa manualul de alt rînd de exerciții, balast care încarcă excesiv și inutil paginile manualului. Spațiul ocupat de exerciții ar oferi posibilitatea extinderii explicațiilor — în forme mai accesibile, mai apropiate și mai concludente — sau măririi numărului de scheme, tablouri sinoptice, atît de necesare mai ales într-un sector în care lipsesc cu desăvîrșire, anume *ortografia*.

În redactare, manualul a preferat metoda deductivă a tratatelor: formulează întîi generalizarea, ilustrează legea, noțiunea, cu fapte tipice (care, după cum s-a văzut, nu sînt totdeauna „tipice"), analizează și explică faptele în lumina generalizării și recomandă, în plus, rezolvarea unor exerciții — de obicei de consolidare. Autorii vor fi socotit că elevilor li se predă în general inductiv și că studiul individual, după predare, e firesc să urmeze calea inversă. Credem că ar trebui discutată mai atent introducerea metodei inductive chiar în manual. Adoptarea metodei inductive — lucru care n-ar constitui o inovație în istoria manualelor de gramatică — ar avea avantajul că manualul ar pierde din rigiditatea de acum, ar deveni mai apropiat, s-ar risipi tonul doctoral, uscat și rece care sperie pe elevi.

Dorim ca observațiile noastre să contribuie la ridicarea calității manualului discutat.

G. BELDESCU

REVISTA DE PSIHOLOGIE ANUL I
1—2

Apariția Revistei de psihologie în țara noastră constituie un eveniment de o deosebită semnificație și de o reală valoare teoretică și practică.

Acest eveniment a însemnat un prilej de profundă bucurie și elan sporit, nu numai pentru specialiștii și cercetătorii cercurilor restrînse din cele mai diferite sectoare de activitate: filozofie, șt. juridice, pedagogice, biologie, fiziologie, neurologie, psihiatrie, defectuologie, artă și literatură, dar mai ales, pentru masele largi de cititori ai

revistei ; învățători, profesori, diriginți, instructori de pionieri, părinți, adică pentru toți cei care efectuează și îndrumează munca de instruire și educare a tinerei generații, într-un spirit nou, comunist.

Bucuria cu care a fost întîmpinată Revista de psihologie constituie o reacție firească, care poate fi motivată multilateral.

Revista de psihologie constituie o concretizare a eforturilor consecvente și deosebit de mari, eforturi desfășurate de psihologii din țara noastră, în sensul destrămării psihologiei antiștiințifice și fundării unei psihologii materialiste.

Psihologia burgheză întemeiată — după cum se știe — pe o varietate de concepții mistice, idealiste, pe metode de „investigație" metafizice, dogmatice, era chemată să slujească interesele antiumane și lipsite de scrupule ale claselor exploatatoare pe calea „argumentării științifice" a discriminării rasiale, a spiritului de dominație a unei „elite" sociale, a ereditații încremenite, imuabile, a inferiorității fatale a claselor exploatate, a caracterelor, capacităților, intereselor și talentelor înnăscute, preformate, a negării și anihilării influențelor instructiv-educative, a biologizării și „zoologizării" psihicului și conștiinței umane, a formelor apriorice de conștiință etc.

Acest arsenal de concepții, importat din repertoriul ideologiei și al psihologiei burghezo-reacționare din Apus — de cele mai multe ori fără nici un fel de discernămînt și adaptare — a dominat și orientat firul scîlciat al cercetărilor psihologice din țara noastră în trecut.

Revista de psihologie, concretizînd realizările științifice ale psihologilor din țara noastră, constituie o armă de luptă împotriva ultimelor ediții ale idealismului contemporan, menite să justifice și să „acrediteze" aspirațiile deznădăjduite ale burgheziei imperialiste în descompunere. Conținutul revistei reflectă nivelul înalt, creator, pe care l-au dobîndit psihologii din țara noastră în ceea ce privește înțelegerea, însușirea și interpretarea datelor științifice obținute de psihologia materialistă sovietică, care constituie un îndreptar permanent, o călăuză sigură, un fond bogat de idei și sugestii — stimulent în dezvoltarea psihologiei științifice românești.

Datorită influențelor psihologiei materialiste sovietice, datorită acestei surse verificate de experiență teoretică și practică, a fost posibil ca în Revista de psihologie să se oglindească în mod concret, procesul complex de elaborare, valorificare științifică a cercetărilor întreprinse de psihologii noștri după 1944, după cum și activitatea desfășurată de aceștia în sensul reconsiderării tradițiilor pozitive materialiste din domeniul psihologiei, din trecutul nostru.

Revista de psihologie însă, nu trebuie apreciată numai ca un document prețios al realizărilor dobîndite în domeniul preocupărilor psihologice dar, mai ales, ca un nou instrument, ca o nouă garanție a progresului ulterior, ea fiind arena principală, unde se vor reflecta și concretiza gîndurile și ideile bune, discuțiile ce vor fi duse pe marginea diferitelor probleme în cadrul luptei de opinii — luptă absolut necesară pentru dezvoltarea oricărei științe și implicit și a psihologiei.

Adresîndu-se unui cerc larg de cititori din cele mai diferite domenii de activitate, Revista de psihologie, nu numai că oferă cadrelor didactice mijloacele necesare și eficace cunoașterii, formării și transformării milioanelor de copii din țara noastră, nu numai că sprijină și contribuie la perfecționarea activității practice a omului — activitate desfășurată în cele mai diferite sectoare de muncă — dar, stimulează pe cititorii ei să-și îndrepte eforturile, atenția și interesul în sensul dezvoltării și îmbogățirii psihologiei cu noi și noi aspecte, cu noi și noi probleme, utile omului și vieții.

Stabilindu-se prin intermediul revistei un contact direct și permanent cu masele largi, cu frămîntările și preocupările acestora — psihologia își îmbogățește datele, experiența sa teoretică și practică.

Astfel, Revista de psihologie constituie nu numai un îndreptar științific în viața și activitatea practică a oamenilor, dar și o verigă de legătură cu activitatea psihologilor și a maselor largi, un mijloc de coalizare a diferitelor forțe științifice, unite prin năzuința comună de cunoaștere și lămurire a adevărului științific, într-o colaborare temeinică, principială și fructuoasă.

Sarcinile care stau în fața Revistei de psihologie sînt multe, variate, complexe. Pentru aceasta, Revista de psihologie trebuie să cuprindă probleme teoretice și practice cît mai variate și în același timp, orientate în sensul deservirii școlii, procesului de producție și de creație, desfășurat în cele mai diferite ramuri și sectoare de activitate. Numai în aceste condiții psihologia poate constitui un mijloc activ și operativ de cunoaștere, schimbare și transformare a vieții și omului — sporindu-și pe această cale valoarea științifică și prestigiul cuvenit în complexul celorlalte științe sociale și naturale.

Propunîndu-ne să recenzăm primele două numere ale Revistei de psihologie ne vom strădui să menționăm în ce măsură revista satisface sarcinile ce-i revin, de asemenea, în ce măsură reflectă preocupările vieții noi, constructive din țara noastră, prin proble-

matica implicată, prin calitatea, originalitatea, profunzimea și corectitudinea științifică a studiilor și cercetărilor prezentate.

Aprecierile noastre critice vor fi înfățișate cu intenția de-a oferi unele sugestii, care ar putea eventual îmbunătăți activitatea ulterioară de elaborare a revistei.

Comitetul de redacție al revistei, constituit aproape numai din membrii catedrei de psihologie de la Universitatea „C. I. Parhon" este un fapt oarecum dăunător obiectivelor implicate și rolului pe care trebuie să-l exercite revista. Ne-am fi așteptat ca în Comitetul de redacție să figureze și reprezentanți ai psihologiei, care-și desfășoară activitatea, nu numai la Universitatea „C. I. Parhon", dar în cele mai diferite sectoare de activitate ; în școlile medii, în școlile speciale și elementare, la centrele de prevedere socială și laboratoarele experimentale C.F.R., după cum și reprezentanți ai disciplinelor oarecum apropiate : filozofie, fiziologie, pedagogie etc.

Constituirea Comitetului de redacție după acest criteriu ar fi avut un caracter rațional și ar fi asigurat un contact real al revistei cu preocupările și nevoile concrete ale omului, ale vieții și activității sale constructive.

Revista de psihologie cuprinde mai multe rubrici : *Teoria și istoria psihologiei, Psihologia copilului și Psihologia pedagogică, Contribuții metodice, Note și recenzii, Revista revistelor, Note bibliografice.* La toate aceste rubrici (cu excepția articolului semnat de V. Pavelcu) pot fi citite doar numai articole scrise de membrii catedrei de psihologie de la Universitatea „C. I. Parhon", ori de la Institutul de cercetări psihologice al Academiei R.P.R. Considerăm că antrenarea și stimularea, fie și a unor cadre mai modeste și mai puțin inițiate în arta scrisului, dar care dispun de o vastă și bogată experiență practică de cunoaștere și formare a omului, a tinerelor generații, constituie un deziderat justificat și necesar.

Compartimentarea menționată mai sus, este justă în principiu, cu rezerva faptului că nu-i motivată suficient de temeinic alăturarea psihologiei pedagogice la psihologia copilului și contopirea acestor ramuri distincte într-o singură rubrică. Dacă psihologia copilului nu-i altceva decît psihologia vîrstelor, studiul dezvoltării, evoluției psihicului infantil în raport cu particularitățile de vîrstă — psihologia pedagogică are, nu numai o sferă cu mult mai largă, dar și un alt obiect, studiind formarea și manifestarea proceselor psihice în cadrul procesului instructiv-educativ. Rubricile, Note și recenzii, Revista revistelor își justifică de această dată existența prin conținutul lor bogat, interesant și variat.

De asemenea, subliniem necesitatea înființării unor noi rubrici cum spre exemplu: Defectuologia și patologia proceselor psihice, Discuții, Consultații și întrebări, De vorbă cu cititorii revistei etc. — fapt, care va permite o lărgire considerabilă a problemelor incluse în revistă, probleme care ar putea și trebuie să intereseze pe cît mai mulți cititori.

Apreciem ca fapt pozitiv situarea sumarului la începutul revistei, ceea ce prilejuiește cititorului o orientare inițială de ansamblu asupra întregului conținut. De asemenea, prezentarea sumarului și a rezumatelor de la sfîrșitul fiecărui articol în limba rusă și franceză are meritul de a face conținutul revistei accesibil unui cerc cît mai larg de cititori, nu numai din țara noastră, dar și de peste granițe. Considerăm că ar fi necesar ca traducerea sumarului și a rezumatelor să se facă și în limba germană și că acest mod de prezentare al revistei ar trebui adoptat și de celelalte reviste care apar în țara noastră.

Referindu-ne la forma exterioară de prezentare a revistei, putem conchide că ea dovedește un deosebit simț estetic și practic din partea tehno-redacției.

Ne vom referi în continuare, într-o formă concisă, asupra aspectului de conținut a articolelor incluse în revistă, insistînd ceva mai mult, asupra cîtorva din ele, care ne par a fi mai semnificative.

Cu mult temei, revista își deschide paginile ei cu articolul redacțional apărut în „Voprosî filozofii" nr. 4, 1954, intitulat „Despre problemele filozofice ale psihologiei". Acest studiu reprezintă un bilanț al discuțiilor ce au avut loc la consfătuirile unionale ale psihologilor sovietici din 1952 și 1953 și de aceea, constituie un îndreptar, menit să orienteze pe o cale metodică și metodologică justă, activitatea psihologilor. Acest articol conține reflecții și sugestii care, cu tot caracterul lor încă discutabil, sînt extrem de valoroase, întrucît ele se referă la probleme esențiale ca de pildă : obiectul și metodele de investigație în psihologie, încadrarea psihologiei ca știință în complexul științelor naturale și sociale, arătîndu-se contingențele psihologiei cu aceste categorii de științe relativ opuse, lămurirea conceptului de conștiință socială și individuală, devierile lichidatoriste de dreapta înspre biologie și de stînga înspre materialismul istoric — devieri, care au împiedicat dezvoltarea unei psihologii consecvent materialiste, nu numai în Uniunea Sovietică, dar chiar și în țara noastră, fapt concretizat fie în predarea cursurilor de către cadrele didactice, fie în unele publicații apărute în acest domeniu.

Aceste aprecieri și concluzii ale psihologiei sovietice, au ajutat psihologii din țara noastră să revadă într-un spirit critic și autocritic poziția lor științifică și ideologică în tratarea și interpretarea problemelor menționate și a fenomenelor psihice în general.

Revista cuprinde o problematică bogată, care îmbrățișează diferitele ramuri ale psihologiei. Astfel, în domeniul Istoriei psihologiei, articolul academicianului M. Ralea „Tradiția materialistă a psihologiei franceze", + înfățișează cu multă competență, profunzime și subtilitate științifică tabloul complex, nuanțat, climatul științific și spiritual în condițiile căruia s-au născut și s-au dezvoltat concepțiile materialiste de diferite varietăți, concepții, care începînd încă cu secolul al 18-lea și pînă-n zilele noastre, au contribuit la constituirea și consolidarea psihologiei științifice în Franța. Autorul analizează critic și de pe pozițiile unei metodologii juste — ansamblul de cugetări și argumente exprimate prin gîndirea filozofică și psihologică a senzualistului Condillac, a materialistului monist La Mettrie, a fiziologului Cabanis, a naturalistului și zoologului Charles Bonnet, a materialiștilor mecaniciști Helvetius și Diderot, subliniind totodată rădăcinile, sursele gnoseologice ale acestei gîndiri materialiste, înrîurirea variată dar masivă a empirismului și asociaționismului englez și îndeosebi a cartezianismului și concepției materialiste triumfătoare, mai ales, în domeniul științelor naturii.

În toată această gamă largă de teorii și formulări, autorul stabilește nuanțele comune și deosebitoare, diferențiază aspectele esențiale de cele secundare, subliniază fondul pozitiv după cum și erorile, disonanțele, specifice acestor concepții și cugetări.

În continuare, autorul subliniază faptul că psihologia franceză din secolul al 19-lea poartă încă amprenta ideilor și concepțiilor din secolul al 18-lea, fiind indisolubil legată cu biologia și medicina, îndeosebi cu psihiatria și neurologia, fiind profund înrîurită de cercetările experimentale ale marilor psihiatri francezi ca Esquirol, Charcot, Baillarger, Seglas, P. Marie. Metoda comparativă psiho-patologică, utilizată în special de Th. Ribot și A. Binet dobîndise în această vreme un prestigiu deosebit. Alături de metoda fiziologică și patologică, psihologia franceză promovează — după sublinierea autorului — cercetări referitoare la influența socială asupra funcțiilor psihice, cercetări care fiind orientate însă în sensul eronat al concepției sociologice, a lui E. Durkheim, ignorează perspectivele materialismului istoric.

Psihologia franceză a secolului 20 reprezentată prin ideile lui P. Janet, H. Piéron, P. Guillaume, H. Wallon, conservă cuceririle materialiste ale secolului 18 și 19, atribuind o importanță deosebită fiziologiei sistemului nervos, metodei comparative între starea normală și patologică, metodei experimentale, fără a ajunge — după aprecierea autorului — la exagerările caracteristice testologiei americane, fără a cădea în erorile behaviorismului simplist american, care studiază psihologia conduitei, a comportării, ignorînd și minimalizînd rolul conștiinței și în sfîrșit, fără a subestima rolul factorului istorico-social.

Ca o încoronare și o consecință firească a unei linii evolutive ascendente a concepțiilor materialiste în psihologie, începînd cu secolul 18 și pînă-n zilele noastre — autorul subliniază ideile revoluționare în psihologie, inițiate de filozoful marxist Georges Politzer, militant consecvent împotriva reminiscențelor metafizice în psihologie și pentru triumful unei psihologii a omului concret, a „dramelor sale". De asemenea, autorul insistă asupra concepției psihologice a lui H. Wallon — exponentul unui punct de vedere consecvent materialist în psihologia franceză contemporană, accentuîndu-se în încheierea articolului, lipsurile care mai dăinuiesc în acest domeniu.

Menționăm faptul că prezentarea Acad. Mihail Ralea are merite deosebit de valoroase, fiind un studiu profund și amplu. Noi am avea, totuși de făcut unele observații : nu totdeauna citatele folosite, materialul documentar este utilizat într-o manieră unică și consecventă, fapt care generează dificultăți în înțelegerea materialului și-n diferențierea comentariilor de textul autentic al diferiților autori citați. S-ar fi putut insista chiar și mai mult, asupra criteriului istoric în analiza concepțiilor psihologice prezentate, s-ar fi putut, de asemenea, accentua chiar și mai mult substratul de clasă al concepțiilor materialiste din psihologia franceză, după cum, s-ar fi putut înfățișa, într-o formă mai pregnantă, momentele conflictuale, ciocnirile ideologiilor opuse, luptă existentă firește, de-a lungul acestor secole — de care autorul se ocupă — între concepțiile progresiste, materialiste și cele retrograde, metafizice, antiștiințifice — luptă din care s-a născut și s-a dezvoltat pînă la această ascensiune triumfătoare, însăși psihologia științifică franceză contemporană.

În continuare, revista ne înfățișează studiul intitulat „Principiul dominantei" semnat de Prof. univ. V. Pavelcu, care fiind un vechi și profund cunoscător al fiziologiei pavloviste despre activitatea nervoasă superioară și al psihologiei materialiste ruse și sovietice, a adoptat o linie științifică justă, contribuind astfel în mod consecvent la dez-

voltarea și consolidarea unei psihologii științifice românești. O pildă grăitoare și concludentă în acest sens o constituie, alături de încă multe alte articole și studii publicate de autor, însuși articolul la care ne referim — articol, care prin conținutul său profund, prin bogăția, diversitatea și preciziunea datelor prezentate, prin suplețea și spiritul creator cu care au fost analizate și interpretate în sensul celei mai înalte și mai juste metodologii, prin stilul său precis, nuanțat și sugestiv, prin problematica complexă pe care o implică și o abordează — contribuie la adîncirea unor aspecte de o deosebită importanță teoretică și practică pentru diferite domenii de cercetare.

Principiul dominantei — scrie autorul — a fost formulat de A. A. Uhtomski elevul fidel al lui N. E. Vvedenski, continuator consecvent al lui I. M. Secenov. Acest principiu fiziologic, bazat pe legile activității nervoase superioare, confirmă și aprofundează fiziologia pavlovistă, fiind valabil pentru toate nivelurile de activitate nervoasă și pentru întreaga dinamică cerebrală.

Principiul dominantei însă, depășește cu mult sfera de aplicabilitate și valoare explicativă în domeniul fiziologiei, constituind un criteriu temeinic, un instrument prețios de explicație și interpretare a diferitelor fenomene din domeniul psihologiei, psihiatriei, pedagogiei.

Principiul dominantei înseamnă pentru psihologie o nouă modalitate de interpretare a fenomenelor psihice, un mijloc de a-și lărgi orizontul prin noi perspective de investigație, o sursă de a se îmbogăți cu noi sugestii și fapte științifice.

Avînd ca obiectiv central — analiza principiului dominantei în lucrările lui A. A. Uhtomski, autorul acestui studiu înfățișează într-un cadru sintetic și pregnant o multitudine de probleme relative la lămurirea și prezentarea principiului dominantei, la stabilirea și sistematizarea trăsăturilor caracteristice dominantei, la formarea, reproducerea și stingerea dominantei, la valoarea explicativă precum și la importanța teoretică și practică pe care o prezintă principiul dominantei pentru *confirmarea naturalist-științifică a filozofiei materialist-dialectice, pentru desrădmarea și ilustrarea obiectivă a netemeiniciei tuturor aberațiilor idealiste, a concepțiilor anti-științifice în acest domeniu.* De asemenea, sînt subliniate de autor legile generale cărora se subordonează și cu care se înlănțuie activitatea, aspectul funcțional-dinamic, al dominantei, accentuîndu-se faptul că mecanismele de formare, consolidare, reproducere și dispariție a dominantei nu pot fi înțelese fără cunoașterea temeinică a legilor nervoase fundamentale, stabilite de I. P. Pavlov și școala sa.

În continuare, V. Pavelcu trece la aplicații ilustrative ale principiului explicativ al dominantei în cele mai importante domenii ale activității psihice normale și patologice, ca de pildă : în fenomenul atenției, în activitatea voluntară, în procesul formării talentelor și aptitudinilor, în înțelegerea diferitelor forme de conduită — stări de tensiune, de sensibilizare, în formarea și manifestarea intereselor, în procesele de creație, în domeniul muncii, al afectivității, în stările morbide — idei obsesive, prejudecăți, aversiuni, stări delirante, neurastenice etc.

Studiul se încheie cu unele sugestii interesante, referitoare la utilizarea principiului dominantei în domeniul instrucției și educației, în procesul de cunoaștere și formare a omului nou, omul societății socialiste, fapt care nu poate rămîne indiferent pedagogilor și tuturor celor chemați să înfăptuiască practic această operă de educare și reeducare a tinerei generații în spiritul unei înalte moralități comuniste.

Menționăm faptul că autorul, explicînd și interpretînd în lumina principiului și pe baza mecanismului general al dominantei diferitele aspecte concrete ale activității psihice și conduitei umane, n-a insistat suficient asupra ideii de specificitate funcțională a dominantei, de diferențiere a mecanismelor concrete care stau la baza dominantei, fapt care explică însăși aplicabilitatea largă a acestui principiu.

Mecanismele funcționale ale dominantei sînt generale și comune unor manifestări psihice de asemenea generale, însă, ele sînt în același timp și mecanisme specifice, concrete, adecvate fiecărui fenomen psihic particular.

Dominanta în procesul de atenție, în formarea aptitudinilor, în fenomenele afectivității etc., păstrează caracteristicile cele mai generale, însă aspectele funcțional-dinamice concrete vor fi diferite și specifice pentru fiecare caz particular.

De asemenea, lectura (de altfel extrem de plăcută a articolului) lasă cititorului impresia unei ușoare exagerări în ceea ce privește rolul principiului dominantei, ridicat la rangul de lege universală.

Fără îndoială, că rolul acestui principiu nu trebuie minimalizat, însă nici hipertrofiat, această exagerare explicîndu-se desigur prin însăși dominanta autorului, stăpânit de un interes deosebit pentru această problemă, fapt, care dacă este așa, constituie un argument pozitiv în favoarea teoriei însăși.

Subliniem în concluzie că articolul lui V. Pavelcu este deosebit de interesant și valoros, nu numai pentru modul riguros științific în care se prezintă, dar și pentru

faptul că înfățișînd moștenirea lăsată de marii fiziologi Vvedenski și Uhtomski în problema dominantei o adîncește și îmbogățește cu sugestii noi și interesante, fiind primul nostru psiholog, care remarcă și subliniază importanța pe care principiul dominantei o prezintă în interpretarea materialistă a proceselor psihice și conduitei umane.

Nădăjduim că îndemnul autorului de a prelucra și adînci mai departe aceste probleme nu va rămîne fără ecou în rîndurile psihologilor. Desigur, autorul plecînd de la obiective precise ale cercetării și-n cadrul limitat al revistei n-a avut prilejul să aprofundeze toate aspectele acestei vaste probleme, ca de exemplu : tipurile de activitate nervoasă superioară și principiul dominantei, dominanta și stereotipul dinamic, principiul dominantei și probleme de psihologia persoanei, rolul dominantei în formarea și explicarea procesualității psihice, principiul dominantei și problemele educației — aspectele dinamice ale dominantei în fenomenele afectivității etc. Nădăjduim însă, că aceste probleme vor mai fi reluate și dezbătute în numerele ulterioare ale Revistei de psihologie sau pedagogie, articolul lui V. Pavelcu fiind un imbold, un stimulent dinamizator, valoros.

În articolul, „Raporturile dintre fiziologie și psihologie în lumina învățăturii lui I. P. Pavlov", semnat de Dr. I. Iancu se tratează teoretic una din cele mai spinoase probleme — problema relației dintre fiziologie și psihologie, dintre subiectiv și obiectiv. Folosind și interpretînd datele referitoare la teoria leninistă a reflectării și cele bazate pe teoria reflectorie nervoasă a lui I. P. Pavlov, autorul conchide că între aceste categorii de fenomene — fiziologice și psihologice există o unitate indisolubilă în cadrul aceluiași organism, combătînd astfel atît tezele materialist-vulgare, cît și pe cele paraleliste în interpretarea acestei probleme. Cu toate că este greu să se stabilească criteriile de delimitare, totuși, autorul subliniază în mod just necesitatea de a diferenția obiectul de cercetare al fiziologiei de cel al psihologiei, după cum și necesitatea de a stabili particularitățile specifice ale fenomenelor psihice în comparație cu cele fiziologice, deosebirea dintre legile fiziologice și cele psihologice. Deși problema pe acest plan teoretic a fost adeseori reluată în studiu, considerăm reflecțiile autorului ca fiind prețioase și juste, cu toate că această problemă mai necesită încă multe cercetări și lămuriri. Incontestabil că meritul unei asemenea încercări ar fi fost chiar și mai mare, dacă autorul nu s-ar fi oprit la nivelul acestor reflecții teoretice generale, căutînd să ilustreze în cadrul unui aspect mai limitat și mai concret cum poate fi înțeleasă rezolvarea justă a acestei probleme.

În acest domeniu, ne apare deosebit de valoroasă contribuția unuia din cei mai distinși precursori ai lui I. P. Pavlov — I. M. Secenov — părintele fiziologiei ruse, care prin ideile sale, așa după cum subliniază G. Cristian în articolul său „Probleme de psihologia gîndirii și limbajului în opera lui I. M. Secenov" a anticipat multe din tezele care stau la baza învățăturii pavloviste. În articolul menționat, autoarea reușește să sistematizeze, să interpreteze și să prezinte în mod corect ideile principale din lucrările lui I. M. Secenov, idei referitoare la legătura proceselor psihice cu realitatea pe care o reflectă, ideea dezvoltării, a evoluției psihice pe plan filogenetic istorico-social și ontogenetic.

Așa după cum subliniază și autoarea, I. M. Secenov interpreta toate procesele psihice ca fiind acte reflexe al căror organ este creierul, introducînd astfel ideea unui determinism riguros în sfera proceselor psihice complexe. Autoarea insistă asupra problemei referitoare la dezvoltarea gîndirii din senzații, la legătura dintre gîndire și limbaj în lucrările lui I. M. Secenov. Credem că ar trebui să fie intensificate asemenea încercări de a valorifica critic contribuțiile pozitive aduse de diferiți autori progresiști pentru dezvoltarea unei psihologii consecvent științifice.

Astfel, considerăm că I. Wolfinger și S. N. Alexandru subliniază cu mult temei sarcinile care revin psihologilor din patria noastră, de a studia tradițiile materialiste în psihologia romînească. Înfățișînd lupta desfășurată de revista „Contemporanul" pentru apărarea și promovarea concepțiilor materialiste în psihologie, autorii de mai sus, supun unei analize critice materialele cu caracter psihologic care s-au publicat în revista „Contemporanul" între anii 1881—1891, conchizînd că această revistă, a apărut mai mult sau mai puțin consecvent, ideile înaintate în psihologie — concepția nervistă de pe poziția monismului materialist. Utilizînd în explicarea fenomenelor psihice realizările științelor naturii, revista „Contemporanul" a contribuit la destrămarea concepțiilor materialist-vulgare și idealiste în psihologie și la consolidarea și dezvoltarea unei psihologii științifice romînești. De asemenea, C. Botez în articolul său intitulat „Cu privire la problema reflexului condiționat la timp" ne înfățișează experiența școlii pavloviste în elaborarea reflexului condiționat la excitantul „timp" în lumea animală și umană. Pe baza acestor indicațiuni și informări, autorul continuă cercetările experimentale de laborator în acest domeniu, încercînd să răspundă științific la una din problemele care

a constituit obiectul multor mistificări atît în filozofia, cît și în psihologia idealistă. Criticînd toate aceste aberații de la nivelul unor date științifice experimentale și de pe poziția unei juste metodologii, autorul contribuie sensibil la rezolvarea unei probleme gnoseologice și psihologice deosebit de importante — problema percepției timpului.

Datele științifice ale psihologiei trebuie să sprijine activitatea umană desfășurată în cele mai diferite sectoare de activitate. T. Bogdan și A. Cazangiu în articolul intitulat „Psihologia în ajutorul criminalisticii" subliniază prin argumente convingătoare rolul important pe care-l are psihologia științifică pentru justiția de tip nou, în vederea aprecierii actului infracțional în toată complexitatea și multitudinea aspectelor sale. După afirmația întemeiată a autorilor, orice anchetator trebuie să posede vaste cunoștințe de psihologie, fără de care e greu să se stabilească în mod just motivele actului infracțional, împrejurările în care s-a comis actul infracțional, psihologia mărturiilor și a martorilor reali etc.

Aceste orizonturi noi, spre care-și îndreaptă atenția psihologii din țara noastră, fac să sporească prestigiul psihologiei ca știință.

Dacă psihologia constituie un sprijin considerabil pentru criminalistică, rolul ei este incontestabil cu mult mai necesar și mai prețios, pentru o justă organizare a procesului instructiv-educativ. Psihologii din țara noastră, înțelegînd această sarcină care revine psihologiei pe primul plan, și-au îndreptat eforturile lor și în sensul cercetării acelor probleme care pot contribui la îmbunătățirea activității instructiv-educative desfășurată în școli. Așadar, Ursula Șchiopu, în articolul intitulat: „Unele probleme ale dezvoltării gîndirii școlarului mic în procesul însușirii cunoștințelor", încearcă să răspundă pe baza unei documentații largi pe plan teoretic și practic la una din problemele esențiale pe care le pune activitatea școlară — dezvoltarea și formarea gîndirii elevilor.

Pe planul acelorași preocupări, C. Pufan vine cu o importantă contribuție metodică, subliniind „Rolul restructurării deprinderii de scris la limba romînă în formarea deprinderii de scris la limba rusă la elevii școlii elementare romînești".

Indicînd particularitățile psihologice ale însușirii limbii ruse de către elevii școlilor elementare romînești, autorul prin concluziile stabilite, înarmează cadrele didactice din domeniul respectiv cu o modalitate nouă și eficace de predare a limbii ruse, pentru a fi mai ușor însușită de elevii școlilor elementare cu limba de predare romînă.

Importanța lucrării lui C. Pufan este atît de evidentă, încît nu-i nevoie să insistăm prea mult în acest sens. Nu mai puțin concludentă este însă și importanța metodică pe care o prezintă articolul lui E. Fischbein „Cîteva observații privitoare la raporturile dintre cele două sisteme de semnalizare în procesul citirii la elevii mici".

Concluziile autorului sînt semnificative pentru organizarea justă a procesului de predare a citirii, la elevii din clasele I și a II-a.

Dacă atenția psihologilor noștri este îndreptată către studiul psihologic al elevilor de vîrstă școlară, nu putem spune că în aceeași măsură îi preocupă problemele legate de vîrsta preșcolară. Articolul semnat de M. Bejat „Cîteva date în legătură cu perceperea raportului dintre volum și greutate la copiii preșcolari" este necesar întrucît aduce un aport considerabil pentru înțelegerea proceselor de percepție la preșcolari.

A. Tucicov acordă, de asemenea, o importanță deosebită studiilor psihologice la preșcolari, înfățișînd în articolul său „Unele particularități ale procesului generalizării la elevi în însușirea numerației și a numărului" tabloul nuanțat și complex al particularităților de dezvoltare a gîndirii copilului preșcolar de la senzorial la logic, în procesul activ al însușirii noțiunilor matematice. Autoarea urmărește cum se complică și se dezvoltă această formă de reflectare a realității obiective în prima etapă a instrucției școlare, ajungînd la concluzii care pot interesa nu numai pe psihologi și metodiști, dar și pe filozofi.

Psihologii din țara noastră n-au minimalizat nici importanța preocupărilor de a stabili metodele cele mai adecvate și mai eficace pentru studierea diferitelor probleme de psihologie și fiziologie a activității nervoase superioare.

În articolul intitulat „Unele procedee de determinare a tipurilor de activitate nervoasă superioară prin studiul biografic și observații asupra conduitei" semnat de P. Popescu-Neveanu se tratează o problemă spinoasă, dar interesantă și actuală, problemă, care se află de altfel, atît în atenția și preocupările psihologilor sovietici, cît și în atenția unor cercetători din țara noastră, care au supus această problemă unor discuții ce se desfășoară în Revista de pedagogie. În cadrul discuțiilor desfășurate pînă acum între A. Chircev și E. Maftei s-au manifestat puncte de vedere oarecum divergente, situație, care denotă pe de o parte, fie faptul că nici unul din autorii respectivi n-au ajuns să posede cheia adevărului în ceea ce privește înțelegerea și interpretarea

problemei menționate, fie că la stabilirea adevărului științific în acest caz, nu se poate ajunge pe o singură cale — calea simplificării. Orice tendință de a schematiza unilateral și de a închide complexitatea fenomenelor psihice în tipare simple, rigide, șablonizate va fi sortită eșecului, înfrîngerii. Drumul spre adevăr, spre cunoașterea unor asemenea realități este anevoios și multilateral, lumina vine de cele mai multe ori, din diferite unghiuri.

Din acest punct de vedere, orice contribuție și discuție menită să ducă la dezvăluirea adevărului poate fi valoroasă. Privind astfel problema, considerăm că și articolul semnat de P. Popescu-Neveanu este deosebit de important, chiar dacă nici autorul acestui articol n-a reușit să rezolve toate problemele.

În articolul menționat, autorul reușește însă să generalizeze și să sistematizeze cu pricepere contribuția existentă în domeniul fiziologiei activității nervoase superioare și a psihologiei materialiste sovietice, venind pe alocurea cu sugestii și formulări — unele juste, iar altele, generatoare de îndoieli în ceea ce privește problema procedeelor și criteriilor de determinare a tipurilor de activitate nervoasă superioară pe planul conduitei. Desigur, în cadrul acestei recenzii care se referă la întreaga revistă, nu avem prilejul să ne ocupăm cu analiza amănunțită și profundă a acestui material, de aceea, vom sublinia doar numai aspectele generale, care ne par a fi mai semnificative.

Nu poate fi contestată importanța pe care o are atît observația, cît și metoda biografică în studiul tipurilor de activitate nervoasă superioară, așa încît, sublinierile autorului în acest sens, sînt juste.

Dificultatea problemei rezidă însă în faptul, că nu totdeauna pot fi găsite criteriile și principiile, care stau la baza întocmirii unui plan de observații și a unei programe a studiului biografic, care să vizeze pe plan preponderent determinarea tipului de activitate nervoasă superioară.

În acest sens, putem spune că nici programa studiului biografic, întocmită de autor nu-și atinge scopul vizat, referindu-se aproape în aceeași măsură, la studiul oricărei însușiri psihice individuale.

Stabilirea justă a unor asemenea criterii, implică cunoașterea esenței, a specificității fenomenului studiat. Din acest punct de vedere, autorul nu izbutește prea mult să clarifice și să precizeze problemele respective, relația dintre tipul de activitate nervoasă superioară și temperament, dintre temperament și caracter, dintre tipul de activitate nervoasă superioară și caracter, capacități, procesualitate psihică etc., aceasta pentru a-și însuși temeinic un punct de vedere unitar. Din studierea lucrării se vede că autorul a operat — fie sub forma explicită, fie implicită — cu toți acești termeni în chip oarecum arbitrar.

În consecință, se afirmă faptul că „unitatea celor mai importante relații cu mediul social alcătuiesc caracterul" pentru ca apoi, autorul să conchidă că la baza caracterului stau „mai ales legăturile condiționate organizate în stereotipe dinamice" iar acestea „reprezintă calea firească prin care mediul schimbă însușirile tipice ale scoarței" [1].

După cît se știe, esența caracterului nu este de natură biologică, ci socială. La baza caracterului se află ansamblul relativ constant al calităților intelectuale, voliționale și afective, trăsături formate prin intermediul sistemului nervos, prin mecanismele stereotipelor dinamice ale creierului, sub influența mediului și educației în cea mai largă accepție. Mediul schimbă însușirile tipice ale scoarței și în același timp și însușirile tipice de caracter, acționînd concomitent nu numai asupra scoarței cerebrale, dar și asupra psihicului, conștiinței umane aflate într-o strînsă unitate.

Sîntem și noi de acord cu constatarea autorului, relativă la faptul că trăsăturile fundamentale ale tipului de activitate nervoasă superioară, sînt inaccesibile observației directe. Nu putem însă susține cu aceeași căldură, faptul că „tipul de activitate nervoasă superioară poate fi cunoscut numai prin intermediul caracterului" [2]. Susținem punctul nostru de vedere, în primul rînd, pentru faptul că relațiile prin care se exprimă esența caracterului nu epuizează toate aspectele conduitei umane. În afară de acest argument, considerăm că nu există nici un proces psihic ori însușire psihică care să se desfășoare și să se manifeste în afara unei anumite forme dinamice, caracterizată prin intensitate, mobilitate și echilibru și deci, independent de tipul activității nervoase superioare.

Astfel, putem conchide că tipul de activitate nervoasă superioară poate fi cunoscut nu numai prin intermediul caracterului, ci prin mijlocirea tuturor proceselor și însușirilor psihice, manifestate în conduita individuală. De altfel, însuși autorul afirmă în continuare (pag. 206) că „tipurile de activitate nervoasă superioară fiind elemente componente ale persoanei psihice, nu pot fi studiate și determinate decît în cadrul unui studiu mai vast care să se refere la toate laturile persoanei (orientare, caracter, capacități)".

---

[1] *Revista de psihologie.* Anul I, nr. 1-2. Editura Academiei R.P.R., pag. 205.

[2] I b i d e m.

În aceste rînduri, autorul îndreptînd viciul unei contradicții în raport cu afirmațiile sale subliniate mai sus, vine cu noi afirmații, care pot, de asemenea, genera concluzii metodologice nejuste, prin considerarea tipurilor de activitate nervoasă superioară ca elemente componente ale *persoanei psihice*. Tipurile de activitate nervoasă superioară nu pot fi considerate elementele componente ale persoanei psihice, chiar dacă ele influențează și condiționează profilul dinamic al persoanei. Ele, constituind însăși baza fiziologică a acestui profil psihologic, nu pot fi considerate și elemente componente de ordin psihic. În această formă punînd-se problema, autorul identifică implicit tipurile de activitate nervoasă superioară cu temperamentul, care într-adevăr constituie un element component al *persoanei psihice* strîns legat de tipul activității nervoase superioare, însă nu identic și nici rupt ori independent de acesta.

Astfel, cercetătorului îi revine sarcina de a depista cu multă perspicacitate și înțelegere aspectele generale ale proceselor și însușirilor psihice individuale, aspecte strîns legate de dinamica proceselor corticale, dar nu identice cu acestea.

De asemenea, considerînd drept criteriu de determinare a tipurilor de activitate nervoasă superioară orice aspect dinamic de manifestare a tuturor proceselor și însușirilor psihice, nu ne este îngăduit să considerăm drept asemenea criterii, aspectele care nu se referă la forma dinamică de manifestare, ci la însuși conținutul proceselor și însușirilor psihice.

Deși, există o unitate indisolubilă între conținutul și forma de manifestare dinamică a proceselor și însușirilor psihice, totuși, aceste două aspecte trebuie diferențiate, ele fiind realități psihice calitativ deosebite și distincte.

Facem aceste sublinieri, întrucît autorul n-a manifestat totdeauna un punct de vedere unitar în interpretarea și înțelegerea acestei probleme, prezentîndu-ne în calitate de criterii pentru determinarea tipurilor de activitate nervoasă superioară și trăsături, care se referă la aspectul de conținut al caracterului, ca de exemplu : curajul, bărbăția, teama, frica, capacitatea de înfrîngere a greutăților (tăria), încrederea în forțele proprii și hotărîrea, independența în acțiuni, spiritul de inițiativă, tendința de a conduce, capacitățile organizatorice și administrative, stăpînirea de sine, atașamentul față de oameni etc. Se știe, și nu vom mai insista asupra faptului, că toate aceste trăsături de caracter, pot fi educate independent de apartenența tipologic-nervoasă a indivizilor. Modul însă cum vor fi educate (ușor sau mai greu, durabil sau mai puțin durabil, profund ori mai superficial etc., după cum și forma în care aceste trăsături de caracter se vor manifesta în conduită), va fi incontestabil influențată și de tipul de activitate nervoasă superioară căruia aparține individul respectiv.

Doar însuși autorul (pag. 205) susține faptul că pe baza aceluiași tip de activitate nervoasă superioară se pot forma caractere diferite, sau „pe baza diferitelor tipuri de activitate nervoasă superioară caractere identice, (am spune relativ identice — sublinierea noastră E. M.), din punct de vedere al conținutului, coloraturii psihice, al trăsăturilor de dinamică și afectivitate" așa încît, nu-i greu să înțelegem inconsecvența și însăși contradicțiile autorului. Menționăm de asemenea, faptul că în acest caz autorul folosește în mod inadecvat termenul de „afectivitate" probabil în sens de „tonus afectiv", căci altfel, n-am putea percepe „afectivitatea" ca fiind lipsită de orice conținut social-moral și manifestată în afara unor anumite particularități dinamice — intensitate, mobilitate, echilibru.

De asemenea, credem că ar fi bine să se mai gîndească încă asupra criteriilor de determinare a tipului slab. Dacă pe baza indicilor tipologici și a criteriilor de diagnosticare a apartenenței tipologice menționate de P. Popescu-Neveanu, am încerca să reconstituim profilul psihologic al tipului slab, am obține nu un om capabil să trăiască și să producă în societate, ci o caricatură a genului uman, care nu se poate adapta decît condițiilor „de seră". Aceste constatări vin în contradicție cu viața însăși. În realitate, un asemenea tip, nu poate fi găsit, măcar pentru simplul motiv, că viața cu exigențele ei multiple și variabile se îngrijește de soarta tipului slab, fortificîndu-i rezistența, sporindu-i valoarea și capacitatea de adaptare la viață. Omul cu tip de sistem nervos slab nu trebuie judecat după criteriile valabile pentru lumea animală, unde cadrul relațiilor biologice nu poate fi depășit. Considerăm de asemenea, că nu trebuie formulate afirmații categorice — mai ales cînd nici nu plecăm de la analiza faptelor concrete — și în ceea ce privește existența sau neexistența unei variante tipologice la care procesele de inhibiție să domine procesele de excitație, sub aspectul rezistenței. În asemenea împrejurări, însuși I. P. Pavlov a manifestat mai multă prudență.

Sîntem de acord și apreciem sublinierea autorului (pag. 221), relativă la faptul, că referindu-ne la tipurile specific umane de activitate nervoasă superioară, nu se poate vorbi de o predominare a celui de-al doilea sistem ori a primului sistem de semnalizare, întrucît în toate împrejurările, cel de-al

doilea sistem de semnalizare îndeplinește rolul de conducător și reglator superior în activitatea corticală a omului, ținînd sub dominația lui primul sistem. Termenul de „predominare" trebuie înțeles în acest caz, în accepția indicată de autor — utilizarea preponderentă, amplă și intensă a legăturilor temporare dintr-un sistem sau altul. Indicațiile metodice și criteriile de determinare a tipurilor specific umane sînt de asemenea, juste și stabilite în concordanță cu indicațiile lui I. P. Pavlov și ale elevilor săi. Nu se insistă însă, ba chiar se ignorează aproape, problema legăturii dintre tipurile generale și specific umane de activitate nervoasă superioară, după cum, nu se insistă în măsura necesară, nici asupra condițiilor ontogenetice de devenire a tipului artistic, gînditor, intermediar etc.

Desigur, ar mai putea fi subliniate și alte lipsuri ale articolului de care ne ocupăm, fie de conținut, fie doar numai de formă. Noi nu ne putem opri la semnalarea tuturor acestora, menționînd doar în treacăt faptul, că utilizarea preponderentă a unui limbaj fiziologic face ca articolul să fie mai puțin accesibil maselor largi de cititori, necesitînd o înaltă calificare științifică de specialitate.

De asemenea, subliniem că e mult mai accesibilă încercarea de a formula și stabili teoretic căile metodice de cercetare și criteriile de determinare a tipurilor de activitate nervoasă superioară în general — vizînd pe toți și în același timp pe nimeni, decît să raportezi aceste criterii și indicațiuni metodice, ținînd seama de studiul concret al diferitelor persoane de diferite vîrste și profesiuni, sub aspectul tipurilor lor de activitate nervoasă superioară. În acest sens, noi așteptăm cu nerăbdare „ilustrările concrete" promise de autor.

Accentuăm în încheiere faptul, că lipsurile semnalate de noi, nu sînt de natură să minimalizeze importanța studiului prezentat de P. Popescu-Neveanu și că intenția noastră menționîndu-le, a fost de a oferi cîteva sugestii, care luate în considerație, ar putea eventual ajuta la înțelegerea relativ justă a acestei vaste și complexe problematici, unde aportul autorului este incontestabil valoros.

Accentuînd importanța metodelor biografice și a observației pentru cercetarea și interpretarea diferitelor probleme care țin de domeniul psihologiei și fiziologiei activității nervoase superioare, nu trebuie desigur minimalizată și uitată nici importanța metodelor de laborator, pentru studierea obiectivă a acestora. Desigur, sînt probleme care nu pot fi studiate numai în laborator, datorită complexității lor, dar această situație nu trebuie să pledeze pentru o extremă cu totul nejustă și dăunătoare — ignorarea importanței experimentului de laborator, atît de mult apreciat de întreaga școală pavlovistă. În acest sens, e necesară selecționarea și elaborarea metodelor de laborator, care să fie adecvate obiectivelor cercetării respective. Subliniem astfel, ca fiind deosebit de interesantă noua metodică de laborator propusă de Gh. Zapan, pentru studierea la om a reflexelor condiționate, cu reacții complexe în primul și în al doilea sistem de semnalizare. Atragem atenția asupra faptului că noua metodică propusă de autor, are meritul de a fi elaborată așa fel, încît să necesite o aparatură și o instalație simplă, putînd să fie utilizată pe o scară largă chiar și acolo, unde lipsește un laborator special pentru studiul reflexelor condiționate. De asemenea, menționăm și faptul că metodica propusă de autor, deschide noi perspective de cercetare a activității nervoase superioare la om și implicit, oferă posibilitatea dobîndirii unor fapte și date, care pot contribui la explicarea și interpretarea justă a diferitelor procese și aspecte complexe de activitate psihică și nervoasă.

E necesar însă, ca metoda de laborator să fie folosită cu multă competență și pricepere pentru ca faptele obținute să aibă într-adevăr un caracter obiectiv și convingător. Un exemplu concludent de modul în care se poate și trebuie să fie utilizată metoda experimentală de laborator găsim în lucrarea lui T. Cazacu „Observații cu privire la formarea reflexelor condiționate prin metoda întăririi verbale, la adulții normali", lucrare, în care autoarea dovedește meticulozitatea, claritatea și preciziunea caracteristică adevăratului cercetător științific. Aceste experiențe sînt deosebit de interesante și expunerea are meritul de a fi plină de conținut și de a prezenta un bogat fond de idei, asupra cărora regretăm că nu avem prilejul să insistăm. Menționăm totuși faptul că prin analiza și generalizarea vastului material obținut de T. Cazacu, prin experimentele întreprinse pentru formarea reflexului condiționat motor prin metoda întăririi verbale la adulții normali, au fost stabilite concluzii prețioase din punct de vedere științific și care, practic, pot duce la îmbunătățirea simțitoare a procesului instructiv-educativ, sub diferite aspecte: predarea și asimilarea cunoștințelor de către elevi, formarea deprinderilor etc.

În încheierea recenziei noastre, putem spune că Revista de psihologie a trecut cu succes examenul apariției primelor două numere. Credem că așteptările cititorilor revistei n-au fost dezamăgite. Problematica implicată în revistă cuprinde cele mai diferite ramuri ale psihologiei, cu excepția

preocupărilor de psihologie a muncii, a artei, de psiho-patologie și psihologie animală, probleme care fie că nu se reflectă de loc în preocupările din ultima vreme ale psihologilor (ne referim la psihologia animală), fie că se reflectă într-un chip destul de palid și timid, cum sînt cele de psihologia muncii și artei, unde credem că cercetările ar trebui intensificate. Apreciind studiile și articolele prezentate în Revista de psihologie, conchidem că ele dovedesc un progres vădit, în ceea ce privește însușirea creatoare a psihologiei sovietice și experiența de cercetare științifică, dobîndită de psihologii din țara noastră.

Studiind acest bogat și variat fond de idei, orientat și interpretat de pe poziția unei metodologii juste, rămînem cu sentimentul optimist și cu credința fermă, că psihologia devine o știință din ce în ce mai precisă — știința chemată să sprijine viața, activitatea practică a oamenilor, năzuințele lor de realizare a lumii noi socialiste.

ELENA MAFTEI

C R O N I C Ă

CEA DE-A DOUA SESIUNE ŞTIINŢIFICĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN INSTITUTUL PEDAGOGIC DIN BUCUREŞTI

Intre 26 şi 28 februarie 1956 s-a ţinut cea de-a doua sesiune ştiinţifică a cadrelor didactice din Institutul Pedagogic din Bucureşti. In această sesiune au fost prezentate 55 de comunicări, pe marginea cărora numeroşii participanţi la discuţii (cadre didactice din învăţămîntul superior şi mediu, cercetători ştiinţifici ai diferitelor institute) au adus diverse completări, precizări, precum şi unele puncte de vedere noi.

*

Lucrările sesiunii s-au deschis în dimineaţa zilei de 26 februarie, printr-o şedinţă plenară. Conf. Emil Boldan, directorul Institutului Pedagogic, a prezentat o amplă dare de seamă, în care a analizat rezultatele activităţii ştiinţifice desfăşurate în anul 1955 de cadrele didactice din Institut. Darea de seamă a menţionat realizările înregistrate în munca ştiinţifică din anul 1955 — domeniu în care s-au constatat progrese faţă de anul precedent — dar, în acelaşi timp, a subliniat unele lipsuri a căror lichidare trebuie să constituie o preocupare permanentă atît pentru conducerea Institutului, cît şi pentru cadrele didactice. Măsurile luate în acest sens privesc pe de o parte tematica activităţii ştiinţifice a unor colective, pe de alta şi controlul periodic al efectuării sarcinilor ce revin, pe această linie, fiecărui membru din colectiv.

In cadrul aceleiaşi şedinţe plenare, prof. Stanciu Stoian a prezentat comunicarea „Sarcinile ştiinţei pedagogice în ţara noastră în lumina documentelor Congresului al II-lea al Partidului Muncitoresc Romîn", în care s-a tratat o temă de mare actualitate, legată de specificul Institutului Pedagogic, iar prof. Nicolae Petrovici, a prezentat lucrarea „O pagină din lupta P.C.R. pentru rezolvarea justă a problemei naţionale — Rezoluţia Comitetului Central al P.C.R. în problema naţională, la Congresul al III-lea al P.C.R.", o contribuţie la istoricul rezolvării uneia din problemele fundamentale ale politicii partidului.

In zilele următoare (27 şi 28 februarie), lucrările sesiunii au continuat pe secţii (Ştiinţe sociale, Matematică-Fizică, Ştiinţe Naturale-Geografie); în cadrul fiecărei secţii lucrările au fost grupate în subsecţii, pe diverse domenii de cercetare.

In *subsecţia Bazele marxism-leninismului şi Pedagogie-Psihologie* au prezentat comunicări: conf. Dumbravă Nina, lector Dumitru Gabriela (în colaborare cu asist. Coman Julieta), conf. Grigoriu Bernard, conf. Schechter Otto, conf. Berca Ion. Majoritatea comunicărilor citite în această subsecţie au atacat probleme legate de practică. Comunicarea „Mijloace de ilustrare şi exemplificare a unei lecţii de bazele marxism-leninismului, în vederea educaţiei comuniste a studenţilor", a conf. Dumbravă Nina, a avut o parte teoretică şi o parte practică cuprinzînd generalizarea experienţei de la catedră. Autoarea a prezentat metodele şi procedeele folosite în predarea lecţiilor. La discuţii s-a făcut constatarea că, în economia lucrării, prima parte a fost mult prea dezvoltată în raport cu cea de-a doua.

Conf. I. Berca, în comunicarea „Lecţiile de recapitulare şi consolidare a cunoştinţelor în clasele I—IV-a", a prezentat probleme legate de metodica predării în clasele elementare, bazîndu-se pe o serie de constatări făcute pe teren; comunicarea a început însă cu expunerea teoretică, ca şi cînd şi în cercetare s-ar fi procedat deductiv.

In legătură cu comunicarea conf. B. Grigoriu, „Dezvoltarea gîndirii copilului din clasele I—IV-a", discuţiile au subliniat importanţa problemei, sugerînd însă autorului să urmărească formarea gîndirii copilului nu numai în sensul

logicii formale, ci și în acela al logicii dialectice. Conf. Otto Schechter a abordat, în comunicarea sa, „Unele probleme ale învățămîntului politehnic", o problemă deosebit de importantă, dar s-a limitat numai la aspectul ei teoretic, fără a insista asupra modalităților practice de realizare a politehnizării în școala noastră de cultură generală. Comunicarea prezentată de lector Dumitru Gabriela și asist. Julieta Coman, „Rolul ziarului „Lumea nouă" în mișcarea muncitorească în țara noastră", a adus date interesante în legătură cu acțiunea presei muncitorești din ultimul deceniu al secolului al XIX-lea.

In *subsecția Limbă și literatură* s-a citit un număr mai mare de lucrări, deoarece majoritatea membrilor celor două colective (Limbă romînă și Literatură romînă) au prezentat comunicări în sesiune. Merită să fie subliniat faptul că, între comunicările ținute în această subsecție, destul de multe aparțin unor cadre tinere (lector R. Munteanu, asist. Gh. Poalelungi, asist. Ion Bălan, asist. Iacob Lisette, asist. Constantin Cruceru). Lucrările din domeniul istoriei și criticii literare au tratat teme cu conținut variat și referitoare atît la opera scriitorilor din trecut, cît și a unor scriitori în viață. Astfel, conf. Emil Boldan, în comunicarea „Donici — cuib de înțelepciune", a înfățișat un capitol dintr-o monografie consacrată istoricului fabulei în literatura romînă, punînd în lumină contribuția lui Alecu Donici la dezvoltarea acestui gen; lector Mitu Grosu a prezentat „Izvoarele și manuscrisele cronicii lui Ion Neculce", iar conf. Leon Diculescu a încercat să stabilească „Concepția despre artă a lui Alexandru Odobescu".

De o atenție deosebită s-au bucurat scriitorii de la începutul secolului al XIX-lea și dintre cele două războaie mondiale. Asist. Aurel Martin, în comunicarea „Ilarie Chendi și problemele prezenței în actualitate", a reconsiderat unele aspecte din activitatea de critic literar a lui Ilarie Chendi; lector Romulus Munteanu, revalorificînd creația lui G. M. Zamfirescu, s-a oprit cu precădere asupra naturalismului și realismului din proza acestuia, iar lector Lidia Falcon a luat în discuție „Elementele realiste din opera Hortensiei Papadat Bengescu". „Evoluția poeziei lui Demostene Botez" a constituit obiectul interesantei comunicări a asist. Ion Bălan. O încercare de teoretizare îndrăzneață, nesusținută însă de un material faptic suficient, a prezentat conf. Petre Drăghici în legătură cu „Humorul și satira în poezia lui Gr. Alexandrescu". Studiul operei aceluiași scriitor, în vederea unei ediții critice, a dat posibilitate lectorului I. Fischer („Note și rectificări cu privire la Grigore Alexandrescu") să aducă precizări și corectări în ceea ce privește izvoarele unora dintre creațiile marelui fabulist.

Comunicările de istorie și critică literară au fost viu dezbătute, discuțiile luînd uneori chiar un caracter polemic; subliniind valoarea unora dintre comunicările prezentate, cei care au luat cuvîntul au venit cu puneri la punct necesare și cu completări utile.

Dintre lucrările de lingvistică, majoritatea au fost consacrate problemelor de limbă literară. Conf. B. Cazacu a înfățișat în comunicarea: „Măiestria prezentării scenice la Mihail Sadoveanu" un aspect specific artei de prozator a acestui scriitor; lector Nicolescu Aurel, pe baza unei inventarieri a elementelor lexicale din opera lui Dinicu Golescu, a prezentat cîteva „Aspecte ale vocabularului din „Insemnare a călătoriei mele" de Constantin Radovici din Goleşti. Făcînd o cercetare subtilă, lector Al. Niculescu a analizat „Structura frazei lui Delavrancea", iar asist. Const. Cruceru, studiind „Exclamația ca procedeu stilistic la I. L. Caragiale", a relevat unul dintre mijloacele folosite de autorul „Momentelor și Schițelor" în vederea realizării caracterului dramatic al prozei sale. Vii discuții a suscitat comunicarea lectorului Ignat Bociort, intitulată „In legătură cu formarea limbii literare", în care autorul a apărat teza formării limbii romîne literare în secolul al XIX-lea și a arătat că limba folclorului nu poate fi identificată cu limba literară.

Asist. Gh. Poalelungi a abordat, în „Propozițiile nepersonale în limba romînă", un capitol insuficient adîncit pînă acum de către cercetătorii din domeniul gramaticii limbii romîne, iar asist. Lisette Iacob („Note sintactice") a adus unele precizări și completări în legătură cu funcțiile sintactice ale gerunziului și ale formelor verbale nominale.

Comunicările prezentate de lector Mircea Gheorghiu („Despre unele aspecte ale traducerii lexicului") și de asist. Henriette Vrabie („Aspecte ale regimului verbelor în limba rusă în procesul predării gramaticii și lexicului") au tratat probleme de metodica predării limbii ruse și au cuprins indicații metodologice cu privire la procesul de

învățămînt în școala medie și în universitate.

In *secția Istorie* au ținut comunicări conf. Letiția Lăzărescu, lector Gheorghe Ionescu și lector Sebastian Manea. Dintre cele două lucrări prezentate de conf. Letiția Lăzărescu, un interes deosebit a trezit cercetarea: „Despre rumînirea femeilor în Țara Romînească în primele trei decenii ale veacului al XVII-lea", în care se înfățișează un aspect nu îndeajuns de cunoscut din istoria socială a trecutului nostru. Comunicările lect. Gheorghe Ionescu („Lupta de la Războieni, Valea Albă sau Pîrîul Alb?" și „Luptele cu turcii dintre anii 1475—76 sau lupta cu turcii din anii 1475—76?") au adus prețioase precizări și au încercat să lămurească unele probleme controversate ale istoriografiei romînești; „Contribuția minorităților naționale la revoluția din 1848 din Țara Romînească" a constituit obiectul interesantei comunicări a lectorului Sebastian Manea.

In general, comunicările prezentate în această subsecție au înfățișat rezultatele unor cercetări documentate; ar fi fost de dorit însă ca tematica catedrei de istorie să cuprindă și cercetări referitoare la a doua jumătate a secolului al XIX-lea și la secolul al XX-lea.

In *subsecția Matematică* au prezentat lucrări: conf. Eugen Rusu, conf. Elena Mavrodin, conf. Abram Hollinger, asist. Tereza Ignat și asist. Henry Posmantir. Discuțiile au apreciat lucrarea conf. Rusu Eugen („Unicitatea descompunerii în factori primi, în inele de întregi patratici"), din care o parte a fost susținută în februarie a.c., la o ședință de secție a Academiei R.P.R. Comunicarea conf. Elena Mavrodin („Metodă estimației în statistica matematică") reprezintă un capitol dintr-o lucrare mai întinsă care va constitui disertația cercetătoarei în vederea obținerii titlului de candidat în științe.

Diverse aspecte ale predării matematicii în învățămînt au abordat lucrările prezentate de conf. Abram Hollinger („Predarea noțiunilor fundamentale ale geometriei în școala medie"), asist. Tereza Ignat („Elemente ale învățămîntului politehnic în problemele de aritmetică") și asist. Henry Posmantir, a cărui comunicare („Unele aplicații ale numerelor complexe în geometrie") a trezit un interes deosebit.

In *subsecția Fizică*, colectivul alcătuit din conf. Nicolae Hangea, asist. Nicolae Novac și șef de laborator Gheorghe Cristea a înfățișat rezultatele obținute în legătură cu construirea „Cuptorului cu silite pentru temperaturi înalte". S-a arătat că acest cuptor poate înregistra temperaturi mai înalte decît cuptoarele construite pînă acum și că înregistrările se fac într-un timp mai scurt (45' în loc de 120'). In aceeași subsecție, conf. Nicolae Hangea a mai prezentat două comunicări („Inlocuirea noțiunii fictive de masă magnetică în electromagnetism" și „Ocolirea calculului diferențial și integral în demonstrarea unor ecuații fizice"), iar asist. Margareta Ailincăi, o culegere de „Probleme — întrebări pentru fizică (clasele VI—VII)" — de o deosebită utilitate pentru predarea fizicii în învățămînt.

In *subsecția Științe Naturale-Geografie*, numeroase lucrări au fost rodul unei munci colective. In cadrul acestei subsecții au prezentat comunicări: conf. Maria Celan, conf. Constanța Moruzzi (în colaborare cu conf. Gheorghe Vasiliu și prep. Mariana Iancu), conf. Octav Munteanu (în colaborare cu lector Tarjan Ion), conf. Const. Bogoescu, lector Ana Ciobanu (în colaborare cu asist. Ecaterina Ionescu și asist. Gertrude Kreindler), lector Simion Lugojan, lector Maria Nistor, lector Nicolae Caloianu, lector Maria Mihalcea și asist. Cleopatra Olaru.

Dintre comunicările cadrelor didactice de la catedra de științe naturale, unele au adus contribuții prețioase la studierea florei și faunei patriei noastre, de exemplu comunicările prezentate de conf. Maria Celan („Noi contribuții la cunoașterea florei și vegetației Mării Negre"), conf. Constanța Moruzzi și conf. Gh. Vasiliu („Contribuție la cunoașterea fitoplanctonului din Delta Dunării"), conf. Const. Bogoescu („Contribuții la studiul sistematic al nimphelor de Ephemeroptere, genul Baëtis, și genul Ecdyohurus"); alte comunicări au înfățișat rezultatele unor cercetări legate de posibilitatea creșterii unor noi soiuri de legume (conf. Octav Munteanu și lector Ion Tarjan: „Cultura tomatelor în regiuni muntoase") sau de cereale (lector Ion Tarjan: „Un nou soi de grîu").

Cadrele didactice de la catedra de geografie au prezentat rezultatele cercetărilor întreprinse pe teren, în vederea elaborării unor capitole din monografia geografică a R.P.R. (lector Maria Nistor — cercetări în raionul Vida, lector Nicolae Caloianu — cercetări în raionul Sinaia și lector Maria Mihalcea — cercetări în raionul Filimon Sîrbu, reg. Galați).

Comunicări legate de problemele practice ale învățămîntului au fost prezentate și în această subsecție: lector Ana Ciobanu, asist. Ecat. Ionescu și asist. Gertrude Kreindler („Material didactic în predarea botanicii în clasa a V-a") și lector Simion Lugojan („Proiect de Atlas fizico-geografic").

*

In cuvîntul de închidere a sesiunii, conf. Emil Boldan, directorul Institutului Pedagogic, a tras concluzii în legătură cu modul în care s-au desfășurat lucrările, a insistat asupra importanței pe care o are o astfel de manifestare în viața științifică a Institutului și a recomandat cadrelor didactice să depună toate eforturile în vederea creșterii nivelului științific în Institut.

B. C.

CITEVA DATE PRIVIND CURSURILE DE PREGĂTIRE PROFESIONALĂ IN FRANȚA

Sub influența tot mai viguroasei creșteri a mișcării muncitorești franceze — mai ales în ultimii zece ani — sub presiunea ei, oficialitatea se preocupă de dezvoltarea învățămîntului profesional, atît în ceea ce privește programele, cît și în ceea ce privește metodele.

Școlile și cursurile de pregătire profesională sînt, azi, multiple în Franța, dar, așa cum arată F. Laporte în nr. 39/1955 al revistei „L'école et la nation", organizarea acestor școli și cursuri este atinsă de vicii fundamentale. Evident, aceste vicii sînt generate de însuși caracterul societății capitaliste.

Unul din aceste vicii îl constituie lipsa de unitate a pregătirii profesionale. Multiplele școli și cursuri privind pregătirea profesională se întretaie în acțiunile lor, se concurează, provoacă haos.

Astfel, pe lîngă centrele de pregătire a ucenicilor (cu o durată de 3 ani, la absolvirea cărora tinerii primesc un certificat de aptitudine profesională), care depind de Ministerul Educației Naționale și care cuprind 150.000 de tineri, mai sînt altele care aparțin altor ramuri de învățămînt sau altor ministere. Astfel, trebuie amintite cursurile complementare industriale, atașate primului grad de învățămînt și a căror populație școlară se ridică la 25.000 elevi. Mai sînt, de asemenea, ilustrînd lipsa de unitate a pregătirii profesionale, o sumă de școli și cursuri organizate de alte ministere, cum sînt cursurile de pregătire profesională rapidă organizate de Ministerul Muncii, vizînd, îndeosebi, recalificarea adulților. Mai trebuie amintite cursurile profesionale pentru tinerii angajați în producție, cursurile agricole post-școlare etc. Nu mai vorbim de caracterul superficial, nesatisfăcător al cursurilor și școlilor organizate de întreprinderile particulare în cadrul uzinelor și al întreprinderilor comerciale. Nu mai vorbim, mai ales, de caracterul școlilor profesionale organizate de Ministerul de Război, în care pregătirea profesională a tinerilor se face pe linia industriei de armament.

Asigurarea unității pregătirii profesionale sub controlul Ministerului Educației Naționale se impune de urgență. Proiectul Langevin-Wallon și proiectul de reformă a învățămîntului, propus de Partidul Comunist Francez, asigură unitatea acestui învățămînt, arătînd că centrele și cursurile de pregătire profesională constituie ramura tehnică practică a ciclului al doilea al celui de-al doilea grad de învățămînt.

Un alt viciu fundamental îl constituie faptul că interesele de clasă ale burgheziei își fac adînc simțită prezența în organizarea acestui învățămînt, în programe și metode. Acest învățămînt ar trebui să urmărească nu numai a pregăti mîna de lucru calificată trebuitoare economiei naționale, ci el ar trebui să urmărească, deopotrivă, a da tînărului o pregătire completă care să-i asigure posibilitatea să-și îmbunătățească necontenit munca, să o înțeleagă și să o stăpînească. Dar patronii cer „un dresaj la uzină și pentru uzină", ei preferă unui muncitor instruit, un muncitor „a cărui competență să se reducă la abilitatea manuală". Toate acestea reduc orizontul intelectual al muncitorului, înlesnesc exploatarea lui economică și ilustrează o politică de renunțare la interesele naționale. De altfel, pregătirea profesională organizată de întreprinderile particulare e cu totul deficientă. Din cei 50.000 muncitori ai întreprinderilor Renault, cursurile de pregătire profesională a tinerilor cuprind doar 500 elevi. Și instituțiile publice de pregătire pro-

fesională se lovesc de mari greutăți. Lipsa personalului calificat și a localurilor sînt pe primul plan. Centrele de pregătire comercială au fost suprimate. Centrele de pregătire a ucenicilor n-au putut primi în 1953 aproximativ 50.000 elevi. De altfel, numărul acelora care urmează un astfel de învățămînt este extrem de mic față de aproximativ două milioane de tineri care l-ar putea urma. Intre 1959—1962, cînd numărul tinerilor va crește cu un milion, problema va lua aspecte deosebit de acute, dacă situația centrelor publice de pregătire a ucenicilor nu se va îmbunătăți.

Constituie un viciu fundamental în organizarea acestor cursuri și lipsa unei pregătiri teoretice generale, lipsa unei legături între pregătirea profesională și cea generală. Nu există preocuparea ca învățămîntul profesional să dezvolte nu numai îndemînarea manuală, ci să formeze un om care să poată ajunge la cunoașterea științifică a lumii și la posibilitatea de a o transforma.

O problemă însemnată o mai ridică și gradul redus de pregătire profesională pe care o dau aceste cursuri și mai ales greutatea posibilității plasării în producție a absolvenților. In 1952 din cei 110.000 prezentați, aproximativ 40.000 de elevi ai centrelor de pregătire profesională a ucenicilor, din cauza pregătirii insuficiente, n-au reușit să obțină certificatul de aptitudine profesională. Nu sînt rare cazurile cînd producția cere o specializare pe care aceste cursuri nu o dau. Dar problema mai gravă e aceea a posibilității de plasare și de retribuire corespunzătoare a absolvenților acestor cursuri, — patronii căutînd să angajeze mai ales mîna de lucru necalificată pe care s-o plătească slab.

E ușor de văzut că aceasta e o problemă mai mare, ea privind însăși întreaga orientare social-economică și politică a țării.

Invățămîntul profesional, subliniază F. Laporte, nu trebuie privit ca ceva minor, de-al doilea plan, ci elevii trebuie selecționați pe baza aptitudinilor, deopotrivă cu ceilalți elevi ai celui de-al doilea grad de învățămînt, în cadrul ciclului de orientare, de la 11 ani la 13 ani, așa cum prevede proiectul de reformă a învățămîntului, propus de Partidul Comunist Francez. Cultura generală trebuie strîns legată de pregătirea profesională.

Obiectivele imediate ale pregătirii profesionale a ucenicilor sînt — după cum menționează F. Laporte — următoarele: suprimarea concurenței între diversele școli și lupta pentru unitatea acestui învățămînt, delimitarea și precizarea supravegherii Ministerului Educației Naționale asupra întregii pregătiri profesionale, îmbunătățirea conținutului acestui învățămînt, prelungirea, pe etape, a școlarității pînă la 16 ani, împreună cu reala gratuitate a învățămîntului, înmulțirea numărului de centre și a posturilor de profesori pentru a putea cuprinde pe toți tinerii care vor să urmeze aceste cursuri, crearea de condiții pentru o adevărată orientare profesională.

Numai lupta unită a tuturor forțelor democratice naționale din Franța în frunte cu clasa muncitoare, condusă de Partidul Comunist Francez, va putea asigura realizarea obiectivelor de mai sus.

ASPECTE ALE INVĂȚĂMINTULUI DIN ITALIA

Caracteristică regimurilor burgheze e diferența dintre ceea ce se spune și ceea ce se face.

Constituția republicii italiene din 1948 stipulează că școala e deschisă tuturor, că învățămîntul elementar e obligatoriu și gratuit, că elevii silitori se bucură de burse — în realitate, nimic din toate acestea. Jean Noaré, în revista „L'école et la nation", (ianuarie 1956) dă cîteva date interesante privind învățămîntul italian.

Referitor la *învățămîntul preșcolar*, luîndu-se ca exemplu provincia Bolonia cu 760.000 locuitori, cu un vechi trecut istoric și cultural (are cea mai veche universitate din lume), se arată că se găsesc numai 144 de școli pentru copiii de vîrstă preșcolară, față de 350 de școli cîte ar fi necesare. Dintre acestea, 105 sînt școli confesionale. Personalul didactic se recrutează dintre membrii clerului, care posedă, mai mult sau mai puțin, diplomele necesare. Școlile pentru copiii de vîrstă preșcolară cuprind doar 7.000 elevi, față de cei 21.000 copii în vîrstă de a le frecventa. La jumătate din numărul acestor școli materialul didactic este insuficient, iar la a cincea parte din ele este complet inexistent.

Programul neglijează studiul limbii, desenului, iar jocului i se acordă un loc redus. O mare extindere are însă educaţia religioasă.

In ceea ce priveşte *învăţămîntul elementar*, în provincia Bolonia sînt 586 şcoli de grad elementar, dintre care aproape jumătate sînt şcoli particulare. Din 45.000 copii înscrişi, două mii nu frecventează de loc, din motive economice uşor de înţeles. Ceilalţi copii au o frecvenţă neregulată datorită faptului că sînt folosiţi la muncile agricole, şi, de asemenea, din cauza impractibilităţii drumurilor. Materialul didactic e insuficient. Relativ la localurile şcolare, se arată că lipsesc 1.200 săli de clasă, iar 330 de şcoli sînt instalate în localuri improvizate, fără lumină, apă etc. Deşi e nevoie de mii de învăţători, sute de învăţători n-au de lucru. Institutorii sînt controlaţi de cler. Astfel, şcoala e sub influenţa bisericii şi a acţiunii catolice.

Pe întreaga Italie în 1949—1950, la o populaţie de 43 milioane, erau înscrişi în şcoala elementară 4.815.000 copii, dintre care un milion de copii nu o frecventau. In sudul Italiei, media celor care nu frecventează şcoala elementară se ridică la 22%.

In legătură cu învăţămîntul mediu, trebuie subliniat că în 1949—1950 numai 369.574 elevi au frecventat cursurile, ceea ce înseamnă că mai mult de 90% din tinerii italieni n-au primit decît o instrucţiune elementară, destul de deficitară. Calculele făcute pe o perioadă de douăzeci de ani au arătat că 95,9% din 1.400.000 de elevi care au terminat în 1931—1932 şcoala elementară n-au putut urma învăţămîntul mediu, că numai 4,1% din aceşti elevi au reuşit să-şi treacă bacalaureatul şi că numai 1,5% din ei au luat o licenţă.

In prezent, numărul studenţilor din *învăţămîntul superior* nu reprezintă decît 3% din numărul elevilor înscrişi în şcolile elementare. In ceea ce priveşte obiectele de învăţămînt, se observă că religia deţine locul principal. Manualele de filozofie din învăţămîntul mediu cuprind texte din filozofii catolici. Manualele de istorie nu relatează nimic despre evenimentele ultimilor 10—15 ani. Aspectul economic-social al faptelor istorice precum şi studiul instituţiilor lipseşte cu desăvîrşire.

Forţele progresiste italiene luptă pentru apărarea şcolii şi a elevilor. Profesorii încep să-şi dea seama de responsabilitatea ce le revine. Situîndu-se pe poziţiile clasei muncitoare, ei luptă pentru a schimba condiţiile social-economice şi politice, care împiedică Italia să intre pe drumul păcii şi al progresului.

I. O.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi, să ne dea sugestii şi să facă propuneri în vederea îmbunătăţirii conţinutului revistei.

Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

★

Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

★

REDACŢIA: Bucureşti, Str. Spiru Haret nr. 8.
Raionul Gh. Gheorghiu-Dej
Telefon: 5.15.16 şi 4.24.71

★

ABONAMENTE ANUALE: LEI 36

Abonamentele pe anul 1956 la „Revista de Pedagogie" se fac la oficiile poştale, de la oraşe şi sate, factorii poştali şi secţiile de difuzare a presei.

Faceţi abonamente pe un an.

I. P. 2, c 1029.

Preţul 3 lei

I 3866

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL V 5 MAI 1956

EDITURA DE STAT DIDACTICĂ ŞI PEDAGOGICĂ

1938
97
- IUL. 2005
1 IUL. 2014

„REVISTA DE PEDAGOGIE"
apare lunar

COMITETUL DE REDACȚIE

Inv. BLIDEANU EUGEN	Conf. univ. MORARU TRAIAN
Prof. CALIN CORALIA	Inv. NICOLAU LIVIA
Prof. CREMER ISIDOR	Prof. univ. PASCU NICOLAE
Inv. DRAGU ION	Conf. univ. PUFAN CONSTANTIN
HOLLINGER A., profesor emerit	Conf. univ. TARNAVSCHI ION

Redactor responsabil: Prof. univ. STANCIU STOIAN
Redactor responsabil adjunct: Prof. DOMOCOȘ EMIL

București, Str. Spiru Haret nr. 8
Telefon 5.15.16 și 4.24.71.

I 3866.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

Nr. 5 *Mai 1956*

2022

CUPRINS

Pag.

TEORIA ŞI ISTORIA PEDAGOGIEI

N. K. Krupskaia: Învăţămîntul mixt 3
Traian Moraru: Sistematizarea cunoştinţelor în cadrul repetării materiei . 11
C. Dinu, L. Gartenberg: Demascarea politicii reacţionare în domeniul învăţămîntului de către presa de partid între anii 1923 — 1929 . . 21
Gh. Popovici: Zaharia Boiu, autor de manuale didactice 30

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII NOASTRE

Florea I. State: Cîteva aspecte ale formării deprinderilor de muncă independentă la elevii claselor I—IV 43
L. Bologa: Cîteva constatări în legătură cu învăţarea noii ortografii . . 52

DE PESTE HOTARE

Paschoal Lemmé: Aspecte şi perspective privind învăţămîntul din Brazilia 59

CONSULTAŢIE

* * *: Folosirea hărţilor la lecţiile de geografie R.P.R. 66

DISCUŢII

Beniamin Zörgö: Unele consideraţii cu privire la problema tipurilor de activitate nervoasă superioară 71

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Ştefania Golopenţia: Metodica predării limbii romîne la clasele V—VII . 76
Florica Andreescu: „Doşkolnoe vospitanie" 81
Gheorghiţa Deaca: Perspectivele dezvoltării ştiinţei pedagogice sovietice în cel de-al şaselea plan cincinal 84

CRONICĂ

N. T.: Consfătuirea cu şefii secţiilor de învăţămînt privind sarcinile şcolii în lumina documentelor celui de-al doilea Congres al P.M.R. . . . 87
S. F.: Problema practicii pedagogice a studenţilor şi elevilor din şcolile pedagogice în discuţia Colegiului Ministerului Învăţămîntului . 90
T. G.: Prima şedinţă a comisiei centrale pentru organizarea şi îndrumarea „Lecturilor pedagogice" 92

1213 16186

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Н. К. Крупская: Совместное обучение 3
Тр. Морару: Систематизация знаний в процессе повторения учебного материала 11
К. Дину и Л. Гартенберг: Разоблачение реакционной политики в области просвещения в период 1923—1929 г. в партийной печати 21
Г. Попович: Захария Бойю — автор школьных учебников 30

ИЗ ОПЫТА НАШЕЙ ШКОЛЫ

Флоря И. Стате: Некоторые вопросы формирования навыков самостоятельной работы у учащихся I—IV классах 43
Л. Бологa: Некоторые выводы в связи с изучением новой орфографии 52

ЗА РУБЕЖОМ

Пашоал Лемме: Перспективы просвещения в Бразилии 59

ДИСКУССИИ

Бениамин Зерге: Некоторые соображения относительно проблемы типов высшей нервной деятельности 71

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Штефания Голопенция: Методика преподавания румынского языка в V—VII классах 76
Флорика Андрееску: „Дошкольное воспитание“ 81
Георгица Дяка: Перспективы развития советской педагогической науки в шестой пятилетке 84

ХРОНИКА

Н. Т.: Совещание заведующих отделов народного образования относительно задач школы в свете документов II-го Съезда Р. Р. П. 87
С. Ф.: Обсуждение Коллегией Министерства Просвещения вопросов педагогической практики студентов и учащихся педагогических школ 90
Т. Г.: Первое совещание центральной комиссии по организации и руководству „Педагогическими чтениями“ 92

SOMMAIRE

THÉORIE ET HISTOIRE DE LA PÉDAGOGIE

N. K. Krupskaia: Les écoles mixtes 3
Tr. Moraru: La récapitulation moyenne de systématiser les connaissances . . 11
C. Dinu et *L. Gartenberg*: Critique de la politique réactionnaire dans le domaine de l'enseignement, par la presse du Parti Communiste Roumain (1923 — 1929) 21
Gh. Popovici: Zacharie Boiu, auteur de manuels didactiques 30

DE L'EXPÉRIENCE DE NOTRE ÉCOLE

Florea I. State: Quelques aspects concernant la formation des habitudes de travail indépendant, chez les élèves des classes primaires 43
L. Bologa: Remarques sur l'enseignement du nouvel ortographe 52

L'ENSEIGNEMENT À L'ÉTRANGER

Paschoal Lemmê: L'enseignement au Brésil et ses perspectives 59

DISCUTIONS

Beniamin Zörgö: Considérations sur le problème des différents types d'activité nerveuse supérieure 71

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Stéfanie Golopentia: Didactique spéciale de l'enseignement de la langue roumaine dans les classes V — VII 76
Florica Andreescu: Doşkolnoe vospitanie 81
Gheorghiţa Deaca: Les perspectives du développement de la science pédagogique en U.R.S.S. pendant le VI-e plan quinquénnal 84

CHRONIQUE

N. T.: Les documents du deuxième Congrès du Parti Travailleur Roumain et les charges qui en découlent, objet d'une conférence au Ministère de l'Enseignement avec les inspecteurs scolaires 87
S. F.: Le problème de la pratique pédagogique effectuée par les étudiants et les élèves des écoles pédagogiques dans la discussion du Collège du Ministère de l'Enseignement 90
T. C.: La première séance de la comission centrale des „Lectures pédagogiques“ 92

ÎNVĂŢĂMÎNTUL MIXT[1]

NADEJDA KONSTANTINOVNA KRUPSKAIA

Cînd punem întrebarea: e bine sau nu ca învăţămîntul să fie mixt — atunci trebuie să înţelegem de fapt următoarele: va contribui învăţămîntul mixt la stabilirea unor relaţii normale şi sănătoase între bărbat şi femeie?

Şi deoarece pînă în prezent nu s-a pus la îndoială faptul că pentru stabilirea unor relaţii normale între bărbat şi femeie condiţia necesară este apropierea lor sufletească, înţelegerea reciprocă, nivelul lor comun de dezvoltare; deoarece e limpede că experienţa comună în viaţă, munca permanentă în comun, condiţiile asemănătoare de dezvoltare nu pot decît să contribuie la apropierea spirituală dintre tineri şi tinere — rezultă că răspunsul firesc la întrebarea pusă nu poate fi decît acesta: învăţămîntul mixt este întru totul binevenit. Este de la sine înţeles că apropierea spirituală duce la faptul că bărbatul vede în femeie şi invers, femeia vede în bărbat, nu o fiinţă de sex opus, ci în primul rînd un *om*. Faptul că o asemenea atitudine poate să acţioneze într-un mod binefăcător asupra reglării instinctului sexual — nu poate fi pus la îndoială, mai ales, de către partea progresistă a societăţii.

Răspunsul la toate aceste întrebări care se găsesc la baza problemei cu privire la educaţia în comun, îl dau experienţa de viaţă şi principiile generale. Pentru a răspunde la ele nu sînt necesare nici un fel de cunoştinţe pedagogice speciale, nici un fel de experienţă pedagogică; mamele sînt tot atît de competente să răspundă ca şi cel mai experimentat pedagog şi chiar mai mult, deoarece problema cu privire la învăţămîntul mixt este strîns legată de aşa-numita „problemă a femeii". Învăţămîntul mixt este o parte a acestei probleme şi cine, dacă nu mamele, fiind interesate nemijlocit în această chestiune (deoarece au verificat în viaţa lor cîte amărăciuni inutile aduce înstrăinarea spirituală între sexe chiar acolo unde există cele mai bune relaţii familiare) cine, dacă nu mamele, trebuie să rezolve această problemă.

Experienţa pedagogică este un lucru foarte relativ, de aceea cînd tragem concluzii pe baza ei trebuie să fim foarte precauţi. Experienţa pedagogică reflectă foarte de aproape punctul de vedere general al pedagogului, care are în cazul acesta o importanţă hotărîtoare.

De aceea, domnul Locot are dreptate întru totul cînd spune că „gîndirea noastră trebuie să formuleze şi să clarifice în mod precis *scopul* unei asemenea educaţii (în comun), adică în esenţă, să precizeze idealul

[1] Acest articol apare pentru prima dată în limba romînă, tradus după originalul „Opere pedagogice alese". Editura Academiei de Ştiinţe Pedagogige R.S.F.S.R. Moscova 1955, pag. 48—58.

final al educației, forma ideală a personalității unui om tînăr pe care noi năzuim să-l creăm cu ajutorul educației".

Vedem că tocmai aici, în definirea acestei personalități ideale, domnul Locot face o mare greșeală.

De fapt, domnul Locot a înlăturat aceste probleme generale, înlocuindu-le cu o problemă mult mai îngustă: ce influență va avea asupra instinctului sexual al elevilor faptul că sînt tot timpul împreună la școală, dacă șederea împreună a băieților și fetelor va întări sau va slăbi acest instinct?

Nu este însă de loc just să înlocuim problema învățămîntului mixt, a muncii în comun, cu problema șederii împreună a elevilor în școală.

Dacă punem problema din punct de vedere pedagogic, atunci trebuie să vedem în ce măsură școala are influență asupra stabilirii relațiilor morale dintre băieți și fete. Cu alte cuvinte problema trebuie pusă în felul următor: învățămîntul mixt poate oare să influențeze serios stabilirea relațiilor normale dintre bărbat și femeie — sau, este valoarea educativă a școlii atît de mică, încît să nu trebuiască să ne gîndim a lupta împotriva influenței mediului? Apoi, se mai ridică și întrebarea: este oare capabilă școala din vremea noastră să joace în această privință un rol educativ?

Dar înlocuind problema învățămîntului mixt cu așa-zisa problemă a șederii împreună domnul Locot a și rezolvat-o în prealabil în sensul că a redus valoarea educativă a școlii la zero, afirmînd că aceasta nu e în stare să contrabalanseze (într-o măsură oarecare) nici influența mediului care acționează într-o direcție opusă și nici dezvoltarea bolnăvicioasă a organismului.

Această opinie pesimistă a domnului Locot confirmă totodată și părerea sa, potrivit căreia influența asupra relațiilor dintre sexe nu trebuie exercitată prin școală, ci prin familie și societate. „Poate, — spune el, — noul curent social — pedagogic, fără a răspunde unei necesități imperioase, atrage școala spre acea muncă educativă, care prin natura ei este mai aproape și mai accesibilă familiei și societății, decît școlii. Poate că acest curent nou, în desfășurarea lui, uită de numeroasele greutăți tehnice cu caracter pedagogic, care sînt inevitabile în practica realizării sarcinii propuse?..."

A vorbi în felul acesta, — înseamnă a afirma că din cauza greutăților tehnice cu caracter pedagogic — inevitabile în cadrul fiecărei reforme serioase — să renunțăm la sarcina esențială ridicată de viață; înseamnă să recunoaștem de la început că școala este neputincioasă în fața vieții. Nu se poate spune: iată, în această problemă trebuie să-și exercite influența familia, în aceea — școala, iar în cealaltă — societatea. Influența educativă nu se poate separa; influența educativă își pune pecetea asupra întregului caracter în formare al copilului sau al tînărului și școala nu poate să stea la o parte cînd e vorba de o problemă atît de importantă ca relațiile dintre sexe. Însuși faptul că învățămîntul nu este mixt are o influență foarte dăunătoare asupra apropierii sufletești dintre bărbați și femei. Căci, școala, evitînd învățămîntul mixt, părăsește terenul neutralității și prin crearea artificială a separării sexelor în cadrul învățămîntului merge împotriva începuturilor făcute de societate și de familie în direcția netezirii înstrăinării dintre bărbat și femeie.

Dar și prin natura ei — în ciuda părerii domnului Locot — problema afinității spirituale dintre sexe aparține școlii. Oamenii adulți se cunosc mai bine unul pe altul în cadrul muncii comune de fiecare zi. Această muncă în comun creează sentimentul solidarității, dezvoltînd instinctele sociale.

Munca elevilor se desfășoară mai ales în școală. Această muncă îi apropie pe unii de alții. Apropierea aceasta începe de la primele trepte ale învățămîntului, așa că în momentul trezirii instinctelor sexuale există o anumită deprindere pentru munca în comun, o anumită apropiere sufletească, avînd la spate o serie întreagă de impresii trăite în comun. Școala este locul unde copiii învață să lucreze. Dacă noi dorim, ca în viață bărbatul și femeia să colaboreze în bună înțelegere, mînă în mînă (munca este adevărata bază a vieții) trebuie să le dezvoltăm deprinderi pentru munca în comun de la primii pași. Nici un fel de adunări, referate sau reuniuni vesele unde se întîlnesc fete și băieți, nu pentru o muncă în comun, ci pentru a se distra (oricît de rațional ar fi organizate) — nu pot să înlocuiască raporturile care se creează în școală în cadrul muncii colective zilnice. Dacă dorim afinitate sufletească între bărbat și femeie e necesar să facem ca să simtă împreună acea bucurie pe care o dă fiecărui copil sănătos sentimentul dezvoltării orizontului său, a forțelor sale spirituale.

Dar să vedem: este justă părerea pesimistă a domnului Locot în ceea ce privește importanța educativă a școlii?

Nu trebuie, desigur, să exagerăm rolul educativ al școlii. Ar fi ridicol să credem că învățămîntul mixt poate să schimbe deodată și în mod radical relațiile dintre bărbat și femeie. Aceste relații sînt determinate de un lung trecut istoric, de situația economică a femeii, de rolul clasei din care face parte bărbatul sau femeia. Familia și mediul înconjurător influențează copilul, cultivîndu-i păreri și deprinderi corespunzătoare, iar copilul de care se ocupă școala, în această privință, ca și în toate celelalte, nu este o „tabula rassa". Poate că educatorul va trebui să lupte cu părerile și deprinderile cu care a venit copilul la școală; nu trebuie oare să facă același lucru și în alte direcții? Rolul școlii este modest, dar acesta nu poate să fie un motiv ca educatorul să renunțe de la început la influența pe care ar putea-o exercita asupra copilului.

Apoi, să fim înțeleși, există școli și școli.

Școala, pătrunsă de spirit birocratic, de rutină moartă, de formalism nu va fi aptă să satisfacă nevoile spirituale ale copilului, să garanteze dezvoltarea tuturor forțelor lui; școala care îi ratează fără nici un rost ființa, omorîndu-i inițiativa, sentimentul demnității personale, încrederea în forțele lui, — această școală nu este, în genere, capabilă să exercite nici un fel de influență educativă asupra elevilor, sau, mai exact, are o influență negativă asupra acestora.

In școala, unde copilul nu lucrează, nu învață, ci lîncezește și plictisindu-se toarnă cerneală pe ceafa colegului, acolo unde elevii săvîrșesc în mod sistematic diferite acte de mitocănie la adresa profesorilor etc., — într-o astfel de școală poate că nici nu e potrivit învățămîntul mixt, într-o astfel de școală poate este de-a dreptul periculoasă șederea împreună a băieților cu fetele.

Dar în școala creată pe baze noi, în școala unde între învățători și elevi sînt relații prietenești, apropiate, unde domnește setea de a cu-

noaşte cît mai mult, tendinţa de a învăţa să lucreze şi să trăiască în folosul oamenilor, — în această şcoală învăţămîntul mixt este obligatoriu.

Se va spune probabil că această şcoală este o utopie şi că noi trebuie să ţinem seama de realitate. Da, într-adevăr, trebuie să ţinem seamă de realitate, dar această realitate trebuie privită şi ea în dezvoltarea ei. Dacă admitem că şcoala de astăzi este ceva care nu se schimbă şi dacă pornim de la această premiză, atunci într-adevăr, toate discuţiile despre învăţămîntul mixt rămîn un lucru inutil. Domnul Locot, rezolvînd problema învăţămîntului mixt, greşeşte tocmai prin faptul că el o rezolvă în cadrul şcolii existente, în cadrul căreia ea nu poate fi rezolvată deocamdată.

Domnul Locot înlocuieşte problema învăţămîntului mixt cu problema „cum va acţiona asupra instinctului sexual al copiilor, faptul că ei vor fi tot timpul împreună la şcoală?“ El se întreabă dacă această şedere împreună va slăbi sau va întări instinctul sexual şi dacă e bine să se înăbuşe instinctul sexual. El exprimă aici o idee foarte justă şi anume că la un om sănătos şi normal, instinctul sexual este puternic fără să fie ceva rău în aceasta şi că înăbuşirea instinctului poate deveni un lucru dăunător; mai spune că în discutarea problemei învăţămîntului mixt este vorba nu de slăbirea sau întărirea instinctului sexual, ci de reglarea lui. Dar exprimînd această idee pe deplin sănătoasă, domnul Locot este frămîntat apoi de tot felul de îndoieli: oare în condiţiile învăţămîntului mixt instinctul sexual va slăbi numai parţial sau de tot? Oare nu se va naşte o indiferenţă reciprocă între sexe nu numai faţă de „tovarăşii“ de şcoală, dar şi în general? Oare din cauza acestei dezvoltări „obişnuite“ a diferenţei dintre sexe nu va slăbi interesul pentru căsătorie, pentru viaţa de familie, nu va influenţa în mod negativ această indiferenţă fecunditatea familiei, sănătatea şi energia copiilor care se vor naşte din aceste căsătorii „tovărăşeşti“, indiferente? Toate acestea — spune domnul Locot — trebuie verificate pe larg în practică.

S-au pus multe probleme, probleme foarte complicate şi în general foarte greu de rezolvat — greu mai ales din punct de vedere pedagogic. Încercaţi, de pildă, să măsuraţi gradul de „indiferenţă“ a căsătoriei şi să determinaţi influenţa acestei „indiferenţe“ asupra sănătăţii şi energiei copiilor care s-au născut din această căsătorie indiferentă! Dar pentru aceasta trebuie să ţineţi seama de toţi factorii, care influenţează sănătatea şi energia acestor copii, să măsuraţi gradul de influenţă a acestor factori, să relevaţi factorul „indiferenţei“ etc. Toate aceste sarcini se pot realiza cu greu. Ştiinţă, în sensul strict al cuvîntului, se poate numi numai pedagogia experimentală, iar în pedagogie, în sensul general al cuvîntului, există o doză destul de însemnată de elemente condiţionate şi subiective. De aceea, deşi experienţa pedagogică şi practică multilaterală sînt foarte folositoare, nu trebuie să ne punem în ele speranţe prea mari şi mai ales nu trebuie să căutăm în practica pedagogică soluţia problemei cu privire la utilitatea învăţămîntului mixt.

Ce este această experienţă pedagogică? Este un anumit bagaj de observaţii asupra vieţii interioare a copilului şi generalizarea acestor observaţii. Pentru ca ele să aibă valoare, pedagogul trebuie să fie un fin psiholog, care să poată vedea şi observa ce se petrece în sufletul co-

pilului. Asemenea pedagogi sînt foarte puțini. Afară de aceasta, este necesară o desăvîrșită obiectivitate, și mai ales, trebuie să știi să tragi din faptele date concluzia cea mai justă.

Observațiile domnului Locot arată ele însăle numărul mare de elemente condiționate în așa-zisa experiență pedagogică și modul diferit în care pot fi interpretate.

Din observațiile sale, în calitatea lui de pedagog, el s-a ales cu impresia că „instruirea" copiilor în problemele sexuale și crearea artificială a unor „deprinderi" la copiii de sex diferit, unul față de altul, poate să introducă pe calea rațională în psihicul copiilor, care vor fi mai tîrziu adolescenți, un element de înăbușire artificială a instinctelor și a sentimentelor. El dă ca exemplu o fată a cărei mamă îi spunea mereu că bărbații sînt imorali, înclinați spre depravare, că sprijină prostituția și că se uită la femei ca la un obiect de satisfacere a unor necesități fiziologice etc. Fata și-a însușit toate aceste păreri, devenind incapabilă de a idealiza un bărbat. Cînd s-a îndrăgostit, a început să se îndoiască și foarte curînd a rupt legăturile cu omul pe care-l iubea. Ce concluzie trebuie să tragem de aici? In primul rînd, că nu trebuie să facem diverse generalizări absurde; în al doilea rînd, fetele să nu doarmă împreună cu băieții cum o învăța mama pe fata despre care am vorbit mai sus, ci să învețe să muncească împreună cu ei. Atunci, ca urmare, ele ar vedea în băieți, în primul rînd oameni simpatici sau antipatici și apoi „bărbatul". Învățămîntul mixt ar fi putut să împiedice influența dăunătoare a povestirilor mincinoase spuse de către mamă fiicei, deoarece relațiile tovărășești dintre fată și băiat ar fi făcut-o pe aceasta să aibă o atitudine critică față de asemenea generalizări absurde. După cum vedeți, din faptul citat de domnul Locot se pot trage cu totul alte concluzii decît cele pe care le-a tras. El se teme că învățămîntul mixt va nimici idealizarea dintre băieți și fete, fapt care ar împiedica pe băieți să fie cavaleri și civilizați, iar pe fete să aibă încredere și să urmeze orbește în viață pe omul iubit. Locot consideră această idealizare ca un lucru foarte bun și se teme că nimicirea ei va priva sentimentul iubirii de aureola sa poetică, răpindu-i toată poezia. Iată o afirmație împotriva căreia trebuie să luptăm cu energie, pe baza experiențelor luate în viață. Nimic mai dăunător decît această idealizare. Ea face ca tinerii să se căsătorească fără a se cunoaște reciproc. Și cîte regrete amare nu-l așteaptă pe tînăr, cînd cunoaște mai bine obiectul idealizării sale! Cîte drame familiare, cîte vieți sfărîmate! Literatura beletristică a tratat din plin această temă. Idealizarea e o minciună, iar minciuna nu este un bun prieten în viață. Învățămîntul mixt îi va ajuta pe băieți și fete să se cunoască reciproc în adevărata lor lumină. Aureola poetică dă sentimentului de dragoste o atracție plină de inspirație, dar sentimentul de dragoste este mult mai însuflețit prin înțelegerea vieții interioare, a structurii psihice a omului iubit decît prin falsa idealizare.

Eroul din „Sonata Kreutzer" nu și-a idealizat oare logodnica, pentru ca apoi să se chinuie toată viața, fiind din punct de vedere spiritual străini unul față de celălalt? „Despre ceea ce am vorbit noi între noi, ar putea să vorbească și animalele" spune el, caracterizîndu-și relațiile sale cu soția. In această înstrăinare se află rădăcina dramei.

Şi Lavreţki a idealizat-o pe Varenka, dar ce era bun în căsnicia lor? Oare dragostea lui Lavreţki pentru Liza este mai puţin poetică şi mai puţin profundă pentru că ştia de ce o iubeşte, decît pentru Varenka, pe care nu o cunoştea?

Nu, idealizarea nu are nimic bun, ea trebuie să fie departe de fata ideală despre care vorbeşte domnul Locot. Aceasta nu înseamnă de loc că tînăra trebuia să fie străină de anume idealuri. Dimpotrivă. Tocmai prezenţa acestor idealuri (nu mă refer aici la conţinutul lor) poate să contribuie mai bine la însufleţirea şi reglarea instinctului sexual. Scopul articolului meu nu este de a analiza amănunţit studiul domnului Locot, care cuprinde multe lucruri interesante; scopul articolului este de a arăta greşelile ce survin în felul cum pune problema şi afirmaţiile greşite care pot produce confuzii şi pot da naştere unor nedumeriri.

Vom cita în încheiere cîteva fragmente din cartea puţin cunoscută cititorilor ruşi, a lui Albert Moll — „Das Sexualleben des Kindes". Berlin, 1909 („Viaţa sexuală a copilului"). Cartea aceasta este un studiu ştiinţific foarte interesant, avînd multe observaţii personale şi multe fapte etc. Autorul nu poate fi bănuit de liberalism excesiv (el este un adept al educaţiei religioase, al pedepsei corporale etc.), dar conştiinciozitatea sa ştiinţifică este neîndoielnică. Face uneori eforturi interesante pentru a pune în acord concluzia la care ajunge cu punctul său de vedere. Astfel, de pildă, arătînd categoric caracterul dăunător al pedepselor corporale, el insistă totuşi să pună de acord această concluzie cu convingerea înrădăcinată în el că şcoala de astăzi nu se poate lipsi de bătaie. Dar cercetătorul ştiinţific din el triumfă, şi de aceea, părerea lui Albert Moll despre educaţia în comun nu este lipsită de interes.

„In strînsă legătură cu viaţa psihico-igienico-sexuală a copilului se pune adeseori problema cu privire la educaţia în comun (coeducation), — scrie Moll. Eu voi vorbi despre educaţia în comun, numai în măsura în care această problemă se referă la tema de care ne ocupăm, lăsînd la o parte, cu desăvîrşire, problema dacă există alte cauze, de pildă, deosebirea în ceea ce priveşte aptitudinile care împiedică educaţia în comun. Impotriva educaţiei în comun se aduc uneori argumente cu caracter pedagogic, ţinîndu-se seamă de dezvoltarea sexuală a copilului. Se spune că educaţia în comun duce la manifestarea timpurie a instinctului şi la fapte imorale.

„Este adevărat că primele manifestări ale simţului sexual la băieţi se îndreaptă spre fete, dacă sînt împreună. Dar separarea sexelor în şcoală nu ajută la nimic. Locul elevelor, în cazul acesta, nu numai că va fi ocupat de o altă persoană de sex feminin, pe care băiatul o vede mai des, o femeie sau o fată (prietena sorei care vine mereu în casă, o cunoscută, o verişoară, o servitoare), dar se poate întîmpla ca instinctul sexual al băiatului (sau al fetei) să se îndrepte către o persoană de acelaşi sex" (pag. 241).

Arătînd mai departe, că actele sexuale apărute ca o consecinţă a instinctului sexual, deşi pot avea loc în şcoli, ele se petrec şi în şcolile

unde copiii de sex diferit sînt separați. Moll spune: „Onanismul reciproc în aceste școli, deși nu este un fenomen obișnuit, totuși se observă destul de des. Dar pe lîngă aceasta, trebuie arătat că atunci cînd băieții și fetele sînt crescuți împreună, instinctul de autoapărare, propriu fetelor previne, în multe cazuri, încercări de fapte necuviincioase. Acest lucru îl dovedește experiența educației în comun" (pag. 242).

„In călătoria mea lungă prin America, — spunea mai departe A. Moll, — am întrebat mulți bărbați și femei pe al căror spirit de observație și justețe puteam să contez: pe medici, clerici, învățători și părinți despre educația în comun. In unanimitate au afirmat că educația în comun nu duce la nimic rău. Dimpotrivă, mi s-a vorbit mult despre abstinența sexuală a tinerilor care erau educați în școală împreună cu fetele. Adeseori acești oameni aparțineau unor cercuri, unde tînărul despre care s-ar fi aflat că frecventează prostituatele sau are o legătură de dragoste, imediat ar fi fost exclus din societate; deci, în ceea ce privește puritatea sexuală, acei băieți și fete care au trecut prin școala unde educația se făcea în comun, nu stau mai prejos decît cei care au fost educați separat" (pag. 242).

„Chiar dacă admitem că în condițiile educației în comun, în anumite cazuri, pot avea loc fapte indecente, trebuie să acordăm atenție obiecțiunilor care se fac împotriva educației separate, din punct de vedere pedagogic și sexual, mai ales, faptului, că educația separată a sexelor favorizează dezvoltarea homosexualismului. Afară de aceasta, eu cred că instinctul de autoapărare înnăscut la fete se dezvoltă mai de vreme la fetele care cresc împreună cu băieții, decît la cele care de frică sînt izolate" (pag. 243).

„Cînd se trezește la copii mai devreme instinctul sexual: în condițiile educației în comun sau în condițiile școlii separate? Nici un fel de deosebire esențială în această privință nu se poate observa.

Despre internatele de băieți s-a vorbit destul și nu mai e nevoie să repet și aici; dar și pe baza faptelor care mi s-au povestit despre pensioanele de fete și din purtarea multor fete, chiar și a unor fete mici, eu deduc că există o deosebire mai importantă în ceea ce privește momentul trezirii instinctului sexual, în funcție de faptul dacă educația copiilor de diferite sexe se face în comun sau separat.

Evident, pentru ca educația în comun să nu aducă prejudicii este necesară o condiție. Este necesar ca educația în comun să nu fie înfățișată copilului ca o experiență, ca un pericol. Dacă situația i se prezintă astfel și i se pun în vedere diferite măsuri de precauție, atunci pot să apară pericole. Educația în comun trebuie să pară copilului ca ceva pe deplin firesc. In ultimul caz, după cum arată just Gertruda Beimer, o asemenea educație poate, uneori, să prezinte pericole. Numai atunci cînd copilul nu este obișnuit din copilărie să vadă în educația în comun ceva firesc, ea poate fi periculoasă din punct de vedere sexual și mai ales din punct de vedere moral-sexual" (pag. 244).

„Este foarte important să sustragem atenția copilului de la instinctul sexual. Cu cît trezirea acestui instinct amenință să pună stăpînire pe imaginația copilului, cu atît trebuie să ne dăm silința să dez-

voltăm activitatea altor aptitudini, să trezim în el alte interese. In această privinţă are o mare importanţă educaţia estetică, lectura, teatrul, sportul şi jocurile. O dată cu aceasta trebuie dezvoltată la copii voinţa, deoarece ea este necesară pentru stăpînirea instinctului sexual în aceeaşi măsură, ca şi pentru lupta împotriva altor tentaţii şi pasiuni. Educaţia morală generală a copilului, formarea caracterului, a unor idealuri au, de asemenea, o mare importanţă din punct de vedere pedagogic şi sexual" (pag. 247).

„Bineînţeles, adaugă cu modestie Moll, eu n-am pretenţia să rezolv aici problema discutabilă a educaţiei în comun. Eu am vrut să arăt netemeinicia părerilor îndreptate împotriva acesteia, în măsura în care ele sînt legate de problema pe care o tratăm" (pag. 244).

Mi se pare că aceste fragmente nu sînt lipsite de interes. Afară de aceasta, ele se referă la acea parte a problemei cu privire la educaţia în comun, de care se ocupă şi domnul Locot şi pot ajuta la clarificarea mai deplină a problemei respective.

Revista „Ruskaia Skola", iulie, 1911.

SISTEMATIZAREA CUNOȘTINȚELOR ÎN CADRUL REPETĂRII MATERIEI

Conf. univ. *TRAIAN MORARU*

Se cunoaște rolul important pe care-l are repetarea pentru însușirea temeinică și trainică a cunoștințelor și deprinderilor elevilor și pentru combaterea rămînerii lor în urmă la învățătură. Repetarea este privită, pe drept cuvînt, ca un mijloc esențial de consolidare a cunoștințelor.

In același timp însă, repetarea este chemată să îndeplinească încă o funcție esențială: aceea de a contribui la sistematizarea cunoștințelor și prin aceasta, la adîncirea lor.

Sistematizarea, intervenind atît în predarea noilor cunoștințe, cît și în repetarea lor, trebuie să fie considerată ca un element esențial al procesului de învățămînt. Acest fapt este pe deplin explicabil. Intr-adevăr, orice știință este un sistem de cunoștințe, și nu un simplu conglomerat. De aici rezultă că și înțelegerea cunoștințelor nu este posibilă decît în cadrul sistemului din care ele fac parte. În cadrul unui astfel de sistem, între cunoștințe se stabilesc legături care reflectă relațiile adînci dintre obiectele și fenomenele realității. De aceea, numai în cadrul unui sistem cunoștințele își capătă adevăratul sens, se luminează reciproc determinînd claritatea întregului sistem.

Sistematizarea, implicînd subordonarea faptelor și a ideilor particulare față de ideile generale, duce la realizarea acelei unități dialectice dintre concret și abstract, care stă la baza înțelegerii atît a ideilor abstracte ,cît și a celor concrete.

Sistematizarea cunoștințelor asigură păstrarea lor trainică în memorie. Cunoștințele orînduite într-un sistem, pot fi folosite cu ușurință. Sistematizarea joacă un rol important în dezvoltarea gîndirii logice a elevilor, în special, în dezvoltarea proceselor de analiză și sinteză, inducție și deducție, de abstractizare și generalizare.

Dar, dacă sistematizarea cunoștințelor este un element component al întregului proces de învățămînt, ea prezintă totuși aspecte diferite, în funcție de diferitele laturi și etape ale acestui proces.

Astfel, sistematizarea care se realizează în cadrul repetării materiei se caracterizează, mai întîi de toate, prin faptul că are o bază din ce în ce mai largă, avînd ca obiect materia unei serii de lecții, a unui capitol, a unei părți mari a cursului, iar la sfîrșitul anului, materia întregului curs.

Afară de aceasta, în cadrul repetării, cunoștințele nu sînt organizate într-un singur sistem, ci în sisteme diferite. De exemplu, în comunicarea cunoștințelor de istoria literaturii, sistematizarea materiei se face după curente literare și autori, urmîndu-se ordinea cronologică. Experiența înaintată a unor cadre didactice ne arată că în cadrul repetării însă, cunoștințele pot fi sistematizate pe baza altor criterii, bunăoară după

temă, studiindu-se probleme ca de exemplu: „Critica societății burghezo-moșierești în operele scriitorilor noștri clasici", sau după genurile și speciile literare, dezvoltîndu-se de exemplu problema evoluției romanului în literatura noastră. Tot astfel la zoologie, în timp ce comunicarea cunoștințelor se face pe baza sistemului clasificării naturale a animalelor, la repetare, materia poate fi sistematizată pe baza unor teme ca: „Evoluția aparatului circulator în seria animală", „Unitatea dintre organism și mediu" etc.

În legătură cu această problemă trebuie să respingem două concepții greșite care sînt puse uneori la baza organizării, sistematizării în cadrul repetării materiei.

Unele cadre didactice organizează repetarea, de fiecare dată, pe baza aceluiași sistem în care cunoștințele au fost comunicate. La lecțiile de repetare, elevii, sub conducerea profesorului, parcurg din nou materia studiată, în aceeași ordine, lăsînd doar la o parte amănuntele și insistînd asupra ideilor principale.

Acest procedeu a fost combătut, arătîndu-se că repetarea cunoștințelor în ordinea în care au fost predate — neaducînd elemente noi — provoacă la elevi o inhibiție, care se manifestă prin slăbirea atenției și a interesului. Principalul argument pare a fi însă altul și anume acela că, recepționînd cunoștințele într-o singură ordine, în cadrul unui singur sistem, ele nu apar în legături și sub aspecte destul de variate și de aceea, nu sînt înțelese destul de bine. Legăturile dintre idei se caracterizează, în aceste condiții, printr-o oarecare rigiditate. Dimpotrivă, includerea acelorași idei în sisteme diferite, face să se stabilească între ele diferite relații, prin care ideile apar de fiecare dată într-o nouă lumină, ceea ce duce la înțelegerea lor mai adîncă, dîndu-le totodată un caracter de operativitate, care permite aplicarea lor în cele mai variate condiții.

Includerea ideilor în cadrul unor sisteme diferite are tocmai acest efect de a permite examinarea lor *sub diferite aspecte.* Fără această condiție nu se poate obține o asimilare temeinică a materiei.

Combătîndu-se procedeul repetării cunoștințelor într-un singur sistem, uneori s-a trecut la cealaltă extremă, care nu este mai puțin dăunătoare învățămîntului. Sub pretext că repetarea cunoștințelor în aceeași ordine ar provoca fenomenul de inhibiție, s-a susținut uneori, că repetarea cunoștințelor în sistemul în care au fost predate trebuie să fie combătută cu toată tăria, fiind un procedeu antipedagogic.

Astfel de păreri sînt lipsite de temei. Nu trebuie să se uite, că sistemul care stă la baza întocmirii programelor școlare și deci, la baza predării, este cel mai important dintre toate. El trebuie să fie însușit în mod temeinic, fapt care nu este posibil fără un număr mai mult sau mai puțin mare de repetiții.

Includerea cunoștințelor în diferite sisteme nu se poate efectua cu succes, decît cu condiția însușirii temeinice a sistemului de bază. Într-adevăr, cum ar fi posibil să se trateze cu folos o temă ca „Rolul clasei muncitoare în istoria țării noastre", dacă elevii nu și-au însușit pe deplin, pe baza repetiției, evenimentele istorice în ordinea succesiunii lor cronologice?

Problema la care ne referim trebuie rezolvată în sensul că în repetarea curentă trebuie să se insiste mai mult asupra sistemului care a stat la baza predării, pînă la însușirea lui deplină de către elevi, stabilindu-se

doar anumite jaloane şi deschizîndu-se unele perspective asupra sistematizărilor viitoare, urmînd ca mai tîrziu, în cadrul repetării periodice, dacă profesorul s-a convins că sistemul de bază a fost însuşit de către elevi, să se organizeze repetarea cunoştinţelor într-o altă ordine, în sinteze noi.

Din cele spuse mai sus, rezultă că problema sistematizării cunoştinţelor în cadrul repetării nu se pune totdeauna în acelaşi fel. Ea prezintă caractere specifice în diferitele forme ale repetării curente a materiei, şi are alte particularităţi, atunci cînd se efectuează în cadrul repetării periodice.

In cele ce urmează, vom căuta să scoatem în evidenţă cîteva dintre trăsăturile şi condiţiile sistematizării, caracteristice diferitelor etape ale repetării materiei.

In prealabil este necesar să indicăm în linii mari specificul sistematizării în cadrul comunicării noilor cunoştinţe.

Sistemul după care sînt comunicate cunoştinţele este acela al programei şcolare şi al manualului. Pentru clasele mai mari, el redă într-o anumită măsură, însuşi sistemul ştiinţei respective. Faptul că el este adaptat cerinţelor didactice, în legătură cu particularităţile de vîrstă ale elevilor şi cu nivelul pregătirii lor, nu-i răpeşte consecvenţa logică şi exactitatea ştiinţifică. Pentru a ajuta pe elevi să-şi însuşească acest sistem, profesorul trebuie să comunice în aşa fel cunoştinţele, încît să rezulte, cît mai clar, înlănţuirea lor logică.

In acest sens, scrierea pe tablă a schemei lecţiei apare de cele mai multe ori ca o necesitate didactică de prim ordin, întrucît schema în acest caz concretizează şi fixează relaţiile abstracte dintre idei. De exemplu, este greu de conceput cum şi-ar putea însuşi elevii o lecţie despre atribut, fără să aibă o reprezentare clară a schemei diferitelor atribute, cu diviziunile şi subdiviziunile respective.

Experienţa arată că cel mai bun mijloc de folosire a schemelor nu constă în prezentarea acestor scheme pe planşe, ci în scrierea lor pe tablă, pe măsura desfăşurării lecţiei, şi în transcrierea lor de către elevi în caiete. Acest fapt este explicabil. In primul rînd, în cazul cînd schema e scrisă pe tablă în timpul lecţiei, clasa poate colabora la întocmirea ei. Apoi, transcriind schema treptat, pe măsura însuşirii cunoştinţelor, elevii îşi concentrează atenţia pe rînd, asupra diferitelor ei detalii şi astfel, înţeleg toate elementele schemei. Se poate constata că scrierea este un mijloc foarte activ de învăţare. După cum arată experienţa, cunoştinţele se fixează mai temeinic în memorie prin mijlocirea atît a ochiului, cît şi a mîinii, decît numai prin mijlocirea ochiului. Necesitatea sistematizării în cadrul predării cunoştinţelor nu se reduce la înfăţişarea şi concretizarea relaţiilor care există între ideile comunicate. Este deosebit de important, ca întreaga temă, în ansamblul ei, să fie integrată în sistemul larg de cunoştinţe ce se conturează în mintea elevilor treptat, în cursul întregului an şcolar. Această includere în sistem a temei noi e bine să fie realizată chiar de la început, în etapa pregătirii lecţiei. Astfel, în legătură cu exemplul dat mai înainte, se va arăta că atributul este una din părţile secundare ale propoziţiei, fixîndu-se cu ajutorul unei scheme relaţiile dintre atribut şi celelalte părţi ale propoziţiei. In cazul cînd elevii nu au încă destule cunoştinţe pentru a înţelege întregul sistem, schema se realizează parţial şi se lasă deschisă, urmînd a fi întregită în lecţiile următoare. De exemplu, la clasa a VII-a, schema propoziţiilor secundare se

dezvoltă lecție cu lecție, pînă se ajunge, spre sfîrșitul anului școlar la realizarea ei completă.

E necesar să subliniem, că stăruința profesorului de a fixa în mintea elevilor sistemul de bază al obiectului de învățămînt, nu trebuie să ducă la excluderea altor asociații care depășesc cadrul acestui sistem. Dimpotrivă, este bine ca încă din etapa comunicării cunoștințelor, să se stabilească între ideile expuse legături variate, care să deschidă perspectiva unor noi sistematizări.

Așa, de exemplu, tov. Mibașan Melania, profesoară de limba romînă la Școala Nr. 79 fete din București, în predarea lecturii literare, ori de cîte ori se citește un fragment, o poezie, o schiță, o nuvelă, cere elevelor să-și reamintească în care altă bucată au găsit o temă apropiată, o acțiune analogă, un personaj cu trăsături de caracter asemănătoare. Cînd s-a citit cu elevele clasei a V-a balada populară „Toma Alimoș", s-a făcut legătură cu basmul „Greuceanu", prin compararea trăsăturilor celor doi eroi; predîndu-se „Domnul Vucea" de B. Delavrancea, s-a revenit la „Amintirile" lui I. Creangă pentru a se compara felul cum se înfățișează școala și dascălii din trecut în aceste opere. La clasa a VII-a, cînd s-a citit fragmentul din „Frații Jderi" s-a revenit la „Dumbrava Roșie", comparîndu-se felul cum este prezentată lupta moldovenilor împotriva cotropitorilor, precum și caracterul domnitorului, în ambele opere.

Trebuie să notăm însă, că în etapa comunicării noilor cunoștințe, sarcina principală fiind însușirea de către elevi a sistemului de bază al obiectului de învățămînt, toate celelalte legături dintre cunoștințe nu trebuie să ia o dezvoltare prea mare, deoarece, în acest caz, ar dezorienta pe elevi și ar împiedica însușirea sistemului de bază.

Vorbind despre comunicarea noilor cunoștințe, noi am vorbit de fapt, și despre o anumită formă a repetării lor curente, deoarece comunicarea cunoștințelor nu se poate realiza decît în legătură organică sau, mai exact, în unitate cu repetarea cunoștințelor însușite anterior de către elevi.

O etapă a procesului de învățămînt în care repetarea curentă apare pe primul plan, este aceea a fixării cunoștințelor. În cadrul fixării, sistematizarea apare ca o cerință didactică esențială. Consolidarea se realizează în primul rînd, prin repetarea cunoștințelor esențiale: a definițiilor, legilor, clasificărilor etc. Ea se realizează de asemenea, pe calea aplicării cunoștințelor, cerîndu-se elevilor să dea exemple, să rezolve mici experiențe etc. pentru a se asigura însușirea cunoștințelor abstracte pe baza unui material concret. Dar toate aceste procese nu sînt suficiente. În etapa fixării cunoștințelor, elevii trebuie să înțeleagă mai clar decît în etapa comunicării lor, legăturile care le organizează într-un sistem. Sarcina sistematizării este acum ușurată, prin lăsarea la o parte a detaliilor și concentrarea atenției asupra a ceea ce este esențial.

Fixarea cunoștințelor trebuie să se facă pe baza aceluiași sistem în care ele au fost comunicate, folosindu-se schema lecției, scrisă pe tablă, concomitent cu comunicarea noilor cunoștințe. Orice schimbare a ordinei în expunerea ideilor ar dezorienta în această etapă pe elevi, și deci, ar constitui o greșeală pedagogică.

Se înţelege, că fixarea trebuie să fie realizată prin antrenarea nu numai a elevilor buni, ci şi a celor mijlocii şi slabi, pentru a avea certitudinea însuşirii lecţiei de către întreaga clasă.

Un rol important în sistematizarea cunoştinţelor trebuie să-l aibă munca de acasă a elevilor, care este în esenţă, o activitate de repetare şi de aplicare a cunoştinţelor. Deocamdată studiul individual în general este departe de a corespunde sarcinilor pe care le are. El se înfăţişează ca sectorul cel mai slab al procesului de învăţămînt. Supraîncărcarea programelor, abuzul activităţilor extraşcolare pe de o parte, şi lipsa îndrumării elevilor pe de altă parte, au făcut ca pînă în prezent, pregătirea lecţiilor şi executarea temelor pentru acasă să fie de multe ori o activitate improvizată şi superficială. Descongestionarea programelor, prin trecerea la învăţămîntul de 11 ani, împreună cu o mai strictă reglementare a activităţilor extraşcolare, vor crea condiţiile lichidării acestei stări de lucruri. Tot atît de necesară este şi îndrumarea consecventă a muncii de acasă a elevilor de către profesori. Elevii trebuie să se convingă, pe baza propriei lor experienţe ,că sistematizarea materialului este o condiţie a înţelegerii şi a memorării lui trainice. Ei trebuie să se obişnuiască să înveţe lecţiile cu creionul în mînă, făcînd în maculator planuri, scheme, tabele sinoptice, folosind acele forme active de învăţare, care asigură în cel mai înalt grad, înţelegerea materialului studiat şi dezvoltarea gîndirii logice.

Nu trebuie însă să se piardă din vedere şi un alt aspect al acestei probleme şi anume acela, că modul în care elevii îşi pregătesc lecţiile şi îşi efectuează temele este determinat într-o mare măsură de felul în care profesorul controlează cunoştinţele elevilor.

Cu aceasta, trecem la examinarea problemei sistematizării cunoştinţelor în etapa verificării lor.

Controlul care are loc în cadrul lecţiilor de tipul cel mai obişnuit, aşa-zisele lecţii cu toate verigile procesului de învăţămînt precum şi verificarea ce se efectuează la lecţiile speciale de control, reprezintă o activitate indisolubil legată de repetarea materiei. Însă repetarea cunoştinţelor, care se efectuează în cadrul controlului, trebuie să contribuie în acelaşi timp şi la sistematizarea lor.

In această etapă, este necesar să se asigure în primul rînd, însuşirea de către toţi elevii a sistemului de bază în care au fost comunicate cunoştinţele. De aceea, controlul nu trebuie să se limiteze la ultima lecţie predată, ci trebuie să se refere la verificarea cunoştinţelor dobîndite de către elevi într-o serie întreagă de lecţii precedente şi, pe măsura posibilităţilor, în toate lecţiile anului şcolar în curs.

In acelaşi timp, pentru a obişnui pe elevi să seziseze legăturile dintre idei şi să cuprindă toate cunoştinţele într-un sistem, profesorul trebuie să pună întrebări cu caracter general şi care să necesite răspunsuri ample. Bineînţeles, se pot pune şi întrebări de amănunt, care comportă răspunsuri scurte. Dar, dacă verificarea cunoştinţelor se reduce la astfel de întrebări şi răspunsuri, elevii nu vor fi stimulaţi să seziseze legăturile dintre idei şi sistemul care stă la baza acestor legături.

In lumina considerentelor de mai sus, procedează just acei profesori de limba romînă care cer elevilor analize gramaticale complete şi sistematice, după un anumit plan. De exemplu, întîlnind într-un text un substantiv, elevii determină felul acestui substantiv (dacă este concret sau

abstract, comun sau propriu), declinarea lui, dacă este articulat sau nearticulat, genul, numărul, cazul, funcţia sintactică, fără a aştepta din partea profesorului întrebări speciale. Tot astfel, pentru vorbe, elevii arată conjugarea, diateza, modul, timpul, numărul, persoana, funcţia sintactică.

La toate obiectele, profesorul trebuie să urmărească dacă elevii au un plan în expunere şi dacă acest plan este în concordanţă cu sistemul ştiinţei respective. De exemplu, la geografie, fiind vorba de geografia fizică a unei ţări, este firesc să se înceapă cu aşezarea pe glob, să se treacă la relief şi ape, apoi la climă, care este dependentă de ceilalţi factori, şi abia după arătarea climei să se vorbească despre floră şi faună, care, la rîndul lor, sînt dependente de climă.

O atenţie deosebită trebuie să fie acordată planului de expunere în lucrările scrise ale elevilor. După citirea în clasă a unor lucrări, trecîndu-se la discutarea lor, trebuie să se acorde o mare importanţă planului. Elevii se vor obişnui astfel să seziseze lipsa de plan, omisiunea unor probleme importante sau digresiunile şi în felul acesta nu numai că îşi vor însuşi mai bine sistemul cunoştinţelor, dar totodată îşi vor dezvolta gîndirea logică, vor învăţa să studieze. În acest sens am făcut mai sus afirmaţia, că modul cum învaţă elevii este determinat de felul în care se efectuează controlul cunoştinţelor.

După cum s-a arătat, în cadrul controlului se urmăreşte ca sarcină esenţială, consolidarea sistemului de bază în care au fost transmise cunoştinţele. În acelaşi timp însă, este foarte important ca profesorul să stimuleze pe elevi în stabilirea diferitelor legături care deschid perspectiva legăturilor realizate la sfîrşitul capitolelor, părţilor mai mari ale cursului sau al întregului curs.

Un procedeu foarte bun, folosit de numeroşi profesori, este acela al comparaţiilor. De exemplu, la literatură, studiind schiţa „Socoteala" de Al. Vlahuţă, elevii o compară cu „Arendaşul romîn" de I. L. Caragiale. De asemenea, elevii analizează modul cum este înfăţişat ţăranul în opera lui G. Coşbuc în comparaţie cu felul în care el apare în opera lui V. Alecsandri. Pe baza unor astfel de comparaţii, elevii vor putea trata cu uşurinţă, la sfîrşitul anului, tema : „Viaţa grea şi lupta ţărănimii din trecut, reflectate în operele scriitorilor noştri clasici". În acelaşi mod, dacă în studiul zoologiei, în etapa controlului, de altfel ca şi în etapa predării noilor cunoştinţe, se fac numeroase comparaţii, de exemplu, între sistemul circulator al batracienilor şi cel al peştilor, sistemul nervos al mamiferelor şi cel al păsărilor etc., lecţiile de repetare şi sistematizare periodică finală vor putea fi realizate cu succes, deoarece vor fi fost pregătite printr-o serie întreagă de asociaţii şi sinteze parţiale. Elevii vor putea, în acest caz, să trateze cu uşurinţă teme ca de exemplu : „Dezvoltarea sistemului circulator la vertebrate" sau : „Dezvoltarea sistemului nervos în seria animală".

Trecînd la problema sistematizării în cadrul repetării periodice, trebuie să subliniem că această repetare nu se poate efectua cu succes decît în cazul cînd profesorul a reuşit să realizeze în condiţii bune repetarea curentă. Repetarea curentă constituie baza repetării periodice, întrucît ea asigură însuşirea unui mare număr de fapte şi date concrete, asigură asimilarea sistemului de bază al fiecărui obiect de învăţămînt, fixează jaloanele şi deschide perspectivele sistematizărilor viitoare.

Organizarea sistematizării cunoştinţelor în cadrul repetării periodice nu este o operaţie uşoară. In practica învăţămîntului nostru, există încă, în această privinţă, numeroase lipsuri, dintre care cîteva vor fi arătate în cele ce urmează.

In primul rînd, este necesară o justă alegere a temelor recapitulării periodice. Nu e nevoie să stăruim, arătînd cît de greşit este procedeul acelor profesori care, atît la sfîrşitul capitolelor, cît şi la sfîrşitul cursului, repetă materia în ordinea în care a fost predată şi în care este expusă în manual. O astfel de recapitulare nu înlesneşte ridicarea gîndirii elevilor la acel nivel de generalitate care să permită cuprinderea într-o unitate a ceea ce, în lecţiile precedente, a fost expus fragmentar şi raportat doar la diferite cazuri particulare.

In vederea repetării periodice a materiei, trebuie să fie alese acele teme care să scoată în evidenţă într-o cît mai mare măsură caracterele generale cele mai importante şi mai ales, legile principale ale domeniului de obiecte şi fenomene studiate în etapa respectivă. Intrucît cercul obiectelor şi fenomenelor studiate se lărgeşte prin trecerea de la capitole la părţile mari ale cursului şi de la acestea, la materia întregului an şcolar, rezultă, că temele recapitulării trebuie să aibă un grad diferit de generalitate, în diferitele etape ale recapitulării periodice. Cel mai înalt grad de generalitate, în raport cu materia studiată şi cu vîrsta elevilor, se realizează în lecţiile de recapitulare finală.

Unele cadre didactice nu au o înţelegere destul de clară a acestei gradaţii în ce priveşte generalizarea temelor. Astfel, o profesoară de limba romînă a prezentat în lucrarea de control înaintată Institutului interregional de perfecţionare a cadrelor didactice din Bucureşti un tabel al lecţiilor de recapitulare finală pentru clasa a IX-a, în care figurează printre altele următoarele teme:

— Geniul lui M. Eminescu; criticarea orînduirii nedrepte; atitudinea poetului faţă de coaliţia forţelor reacţionare.

— Opera lui I. L. Caragiale, punct culminant al realismului critic în literatura noastră.

— Ion Creangă, mare povestitor al poporului.

— Opera lui I. Slavici, oglindă a dezvoltării capitalismului în lumea satelor.

— Realismul poeziei lui G. Coşbuc etc...

Astfel de teme sînt potrivite pentru recapitulările făcute la sfîrşitul capitolelor, însă nu sînt cele mai indicate pentru recapitularea finală. Recapitularea finală trebuie să aibă ca obiect temele cele mai generale şi caracterele literaturii din întreaga perioadă studiată în anul şcolar respectiv. Pentru exemplificare, putem cita cele cîteva teme juste — puţine la număr — trecute în tabelul amintit mai sus, alături de numeroasele teme greşit alese:

— Literatura romînă din a doua jumătate a sec. al XIX-lea, oglindă a situaţiei economice, politice şi sociale a ţării noastre.

— Viaţa ţărănimii reflectată în literatura din a doua jumătate a secolului al XIX-lea.

— Dragostea pentru natura patriei oglindită în literatura din a doua jumătate a secolului al XIX-lea.

In acelaşi mod, pentru repetarea finală a psihologiei sînt indicate teme ca de exemplu:

— Viaţa psihică, produs al activităţii nervoase superioare.

— Procesele psihice privite ca reflectare a realităţii înconjurătoare în scoarţa cerebrală.

— Condiţionarea socială a proceselor psihice.

— Rolul activităţii în dezvoltarea proceselor psihice etc...

Tratarea unor astfel de probleme, pe baza cunoştinţelor însuşite în cursul întregului an şcolar, ridică pe o treaptă superioară înţelegerea de către elevi a vieţii psihice, prin adîncirea principiilor şi a legilor care stau la temelia psihologiei.

Însă, alegerea justă a temelor nu constituie singura dificultate a lecţiilor de repetare şi sistematizare periodică. O problemă tot atît de importantă, este aceea a modului cum trebuie să fie dezvoltate temele.

Astfel, unele cadre didactice, dezvoltînd în cadrul lecţiilor de repetare finală teme ca de exemplu: „Critica societăţii burghezo-moşiereşti în operele scriitorilor noştri clasici din a doua jumătate a secolului al XIX-lea" sau „Dragostea de patrie la scriitorii noştri clasici" organizează discutarea acestor probleme pe autori, elevii referindu-se în mod succesiv, de exemplu, la operele lui Gr. Alexandrescu, V. Alecsandri, I. Creangă, M. Eminescu, I. L. Caragiale etc. În mod analog a procedat un profesor care, în lucrarea de control înaintată la I.I.P.C.D. Bucureşti a prezentat un plan de recapitulare a operei lui I. L. Caragiale, cuprinzînd următoarele puncte:

1. *Viaţa;* 2. *Activitatea;* 3. *Opera dramatică;* 4. *Momente şi schiţe;* 5. *Nuvele şi povestiri.*

În legătură cu ultimele trei puncte, în plan se specifică pe scurt toate operele studiate, prevăzîndu-se discutarea lor succesivă. De exemplu, în legătură cu opera dramatică a lui I. L. Caragiale, se prevede discutarea pe rînd a operelor: „O noapte furtunoasă", „Conu Leonida faţă cu reacţiunea", „O scrisoare pierdută" etc.

Acest procedeu nu este just. Dezvoltarea periodică a istoriei literaturii trebuie să se facă prin scoaterea în relief a caracterelor generale. Astfel, în legătură cu tema „Dragostea de patrie şi de popor la scriitorii noştri clasici", trebuie să se pună în faţa elevilor problema: „In ce moduri se manifestă patriotismul în activitatea socială şi în operele literare ale scriitorilor studiaţi?" Fără îndoială, dragostea lor de patrie se manifestă în moduri diferite: prin atitudinea faţă de evenimentele istorice din acel timp, prin demascarea racilelor societăţii burghezo-moşiereşti şi înfăţişarea suferinţelor şi a luptei poporului împotriva exploatatorilor, prin evocarea luptei pe care poporul nostru a dus-o în trecutul său istoric împotriva asupritorilor din interior şi a cotropitorilor, prin descrierea frumuseţilor naturii patriei noastre, prin preţuirea şi valorificarea frumuseţilor naturii patriei noastre, prin preţuirea şi valorificarea limbii vorbite de popor şi a poeziei populare etc. Toate aceste aspecte trebuie să fie ilustrate prin exemple numeroase şi caracteristice.

Probleme asemănătoare se pun, fără îndoială, în legătură cu toate obiectele de învăţămînt.

Altă condiţie a realizării cu succes a recapitulării periodice este aceea, ca în dezvoltarea temelor să nu existe omisiuni ale unor aspecte esenţiale.

In practica învăţămîntului ,astfel de omisiuni există adesea. De exemplu, o profesoară de ştiinţe naturale din Bucureşti şi-a propus să organizeze recapitularea clasei mamiferelor după următorul plan:

1. Organizarea internă a mamiferelor (organele de digestie, circulaţie, organele de respiraţie, organele de excreţie, înmulţirea; concluzii privitoare la superioritatea mamiferelor).
2. Clasificarea mamiferelor.
3. Adaptarea mamiferelor la diferite condiţii de viaţă.
4. Concluzii:
   a) Strînsa legătură dintre organism şi mediu;
   b) Transformarea vieţuitoarelor ca o consecinţă a schimbării condiţiilor de viaţă.

Atît în formularea acestor puncte, cît şi în modul cum sînt dezvoltate în plan, rezultă o omisiune esenţială: tov. profesoară nu-şi propune să ridice în discuţie problema modului cum s-a reuşit, pe baza învăţăturii miciuriniste, să se creeze noi rase de mamifere. Dependenţa faţă de condiţiile de viaţă este tratată făcîndu-se abstracţie de activitatea oamenilor de transformare a naturii.

Tot astfel, o profesoară de limba romînă îşi propune să realizeze tema: „Viaţa şi activitatea lui N. Bălcescu" pe baza următorului plan:

1. N. Bălcescu, marele revoluţionar democrat de la 1848.
2. Noua concepţie asupra istoriei patriei a istoricului N. Bălcescu.

Din enunţarea şi dezvoltarea acestor puncte ale planului, rezultă că tov. profesoară omite un aspect esenţial, anume activitatea *literară* a lui N. Bălcescu şi valoarea *artistică* a operei sale.

Lipsa unei înţelegeri largi a problemelor în prezentarea lor de către profesor se reflectă în mod negativ în procesul de învăţămînt. Astfel, analiza lucrărilor scrise ale elevilor arată că una din lipsurile cele mai frecvente constă în înţelegerea îngustă a problemelor. Pentru exemplificare, ne vom referi la felul cum elevii clasei a VIII-a ai unei şcoli din Bucureşti au dezvoltat tema: „Importanţa literaturii noastre vechi din sec. XVI—XVIII". Ar fi fost de aşteptat ca elevii să expună aspectele cele mai importante ale acestei probleme, arătînd succesiv de exemplu: importanţa literaturii vechi ca factor care a contribuit la ridicarea nivelului cultural al poporului nostru în trecut; valoarea ei artistică; importanţa literaturii vechi ca izvor istoric; importanţa ei ca izvor de inspiraţie pentru literatura nouă; rolul literaturii vechi în dezvoltarea limbii literare etc.

Cei mai mulţi elevi însă fie că nu au cuprins decît numai două sau trei dintre aceste aspecte, fie că au scris pe rînd despre autorii studiaţi, redînd tot ce au învăţat, fără a se referi în mod special la subiect.

Un rol important în realizarea sistematizării periodice îl are folosirea schemelor şi tabelelor. Aşa de exemplu, la chimie, tov. Rizescu Ileana, profesoară la Şcoala medie de fete nr. 15 din Bucureşti, repetînd la clasa a VIII-a capitolul despre halogeni, a antrenat elevele în alcătuirea unui tabel, scris pe tablă şi transcris de către eleve în caiete. Tabelul a cuprins cele patru elemente: (fluorul, clorul, bromul şi iodul) şi o serie de coloane în care au fost trecute: simbolul chimic, formula moleculară, valenţa, greutatea atomică, starea fizică (solidă, lichidă sau gazoasă), temperatura de fierbere, temperatura de solidificare, culoarea, combinaţiile cu hidrogenul, combinaţiile cu alţi metaloizi şi combinaţiile cu metalele.

Sistematizarea cunoştinţelor în cadrul repetării periodice poate găsi un sprijin puternic şi în folosirea unui material intuitiv adecvat, care să prezinte aspectele variate ale unei probleme. De exemplu, unii profesori

au folosit cu succes diafilme în legătură cu evoluţia vieţuitoarelor, cu electricitatea etc. Unele cadre didactice au folosit de asemenea, vizitele şi excursiile. Astfel, tov. Ionescu Nicolae, profesor la Şcoala de 7 ani nr. 66 din Bucureşti, pentru repetarea temei „Semănatul şi încolţirea seminţelor" a organizat vizitarea gospodăriei agricole de stat „Pantelimon", unde elevii au putut vedea lucrarea pămîntului şi semănatul cu maşinile, felul cum sînt alese şi sortate seminţele şi modul de determinare a puterii de încolţire a seminţelor. Pentru repetarea temei: „Clasa păsărilor", elevii au vizitat muzeul de istorie naturală, în care, pe baza bogatului material intuitiv şi a explicaţiilor primite, ei au înţeles în mod clar adaptarea păsărilor la diferitele condiţii de hrană şi ale mediului în care se dezvoltă.

Articolul de faţă nu-şi propune să analizeze lecţiile de recapitulare din toate punctele de vedere, în lumina tuturor cerinţelor metodice, deoarece subiectul tratat impune limitarea la problema modului în care trebuie să se realizeze sistematizarea cunoştinţelor în cadrul repetării. Totuşi, în legătură cu organizarea repetării periodice, vom aminti două cerinţe pedagogice, a căror nerespectare de către unele cadre didactice are efecte negative asupra procesului de învăţămînt.

Este necesar să se arate că planul de recapitulare, care, în mod just se comunică elevilor din timp, cu cîteva zile înainte de data ţinerii lecţiei, trebuie să fie întocmit cu antrenarea la această activitate a întregii clase. Adesea, această cerinţă pedagogică nu este respectată. Unii profesori preferă să dea elevilor în mod dogmatic planul după care vor repeta şi vor sistematiza materia, uitînd că ei au nu numai sarcina de a da cunoştinţe elevilor, ci şi pe aceea de a le dezvolta iniţiativa şi aptitudinea de sinteză şi de creaţie.

In al doilea rînd, în etapa recapitulării finale, nu se dozează în mod just timpul în care se efectuează repetarea şi timpul în care se discută şi se fixează planul de repetare al lecţiei următoare. In legătură cu aceasta, profesorii au primit uneori chiar îndrumări greşite de la unele organe metodice, care le-au recomandat să utilizeze pentru discutarea şi fixarea planului de recapitulare circa 20—25 de minute. In astfel de condiţii, pentru realizarea lecţiilor de repetare, rămîne un timp insuficient, ceea ce face ca aceste lecţii să devină superficiale şi în mare măsură formale. Credem că nu trebuie să se indice elevilor decît cîteva puncte principale stabilite, aşa cum s-a arătat, în colaborare cu clasa şi să li se dea mai ales îndrumări asupra modului cum trebuie să sintetizeze materia. In acest scop, este suficient să se folosească un timp de circa 10 minute. Dacă, în legătură cu unele teme, anumiţi elevi au nevoie de îndrumări mai ample, aceste îndrumări pot fi date în cadrul orelor de consultaţii.

Fără îndoială, articolul nostru nu a putut cuprinde decît o parte din numeroasele şi variatele probleme pe care le ridică sistematizarea cunoştinţelor în cadrul repetării. Aceste probleme trebuie să fie dezvoltate şi adîncite prin studierea şi generalizarea experienţei înaintate a cadrelor noastre didactice. Este necesar să ne preocupe nu numai condiţiile generale în care se poate efectua cu succes repetarea şi sistematizarea materiei, dar şi condiţiile concrete legate de specificul diferitelor obiecte de învăţămînt, clase, teme. Pedagogia noastră are sarcina de a lămuri toate aceste probleme; izvorîtă din practică, ea trebuie să lumineze calea practicii pedagogice.

DEMASCAREA POLITICII REACȚIONARE ÎN DOMENIUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI DE CĂTRE PRESA DE PARTID ÎNTRE ANII 1923—1929

C. DINU și L. GARTENBERG
Cercetători la Institutul de științe pedagogice

După primul război mondial, burghezia și moșierimea din Romînia s-au găsit în fața unor probleme economice, sociale și politice de a căror rezolvare depindea consolidarea statului burghez. Statul burghez fusese zdruncinat de luptele revoluționare duse de masele muncitoare din țara noastră sub influența Marii Revoluții Socialiste din Octombrie în perioada de avînt revoluționar a anilor 1917—1923.

Între anii 1923—1929, burghezimea și moșierimea căutau să profite de refluxul mișcării revoluționare și de „răgazul" de cîțiva ani al perioadei de stabilizare relativă a capitalismului.

Politica de întărire a pozițiilor economice și financiare necesita, din partea guvernanților aflați la putere (proveniți mai ales din partidul liberal și național țărănesc), un simulacru de reforme și legi cu așa-zis caracter „democratic" în care dacă totuși au trebuit să introducă unele elemente cu caracter pozitiv au făcut-o numai sub presiunea și de teama maselor muncitoare.

Era în același timp o tactică adoptată de burghezie și moșierime pentru a îndepărta masele de la lupta de clasă.

In perioada stabilizării relative a capitalismului, politica economică a guvernelor ce s-au succedat la putere urmărea concentrarea capitalului industrial și bancar.

Sub presiunea maselor, încă din timpul cînd țăranii și muncitorii se aflau în șanțurile tranșeelor de la Mărășești, guvernul burghezo-moșieresc a fost silit să facă o reformă agrară. Prin măsurile luate mai ales în perioada de stabilizare relativă, burghezia și moșierimea căuta să împiedice aplicarea ei.

Sub presiunea maselor se acordă votul universal, care însă este anulat printr-o nouă lege electorală (1926). Subjugarea țării de către capitalul financiar străin în special de cel american, englez și francez (ce luase locul celui german) a dus și la transformarea Romîniei într-o bază de atac contra Uniunii Sovietice, în viitorul război pe care imperialiștii îl pregăteau.

Deoarece în urma primului război mondial, teritoriul Romîniei se mărise, și numărul populației crescuse, cuprinzînd un mare număr de naționalități conlocuitoare, burghezia și moșierimea, pentru a putea să jefuiască mai intens bogățiile țării și să mențină mai bine în stare de exploatare masele muncitoare, urmăreau stabilirea unui riguros centralism realizat prin „legea de unificare administrativă" din 14 iunie 1925, lege prin care se căuta să se extindă legislația veche în noile provincii.

În această perioadă, în lupta împotriva politicii reacționare a burgheziei și moșierimii, rolul principal îl are Partidul Comunist din Romînia. De aceea, guvernul burghezo-moșieresc caută să lovească în primul rînd în acesta, trecîndu-l în ilegalitate, în anul 1924. Trecut în ilegalitate P.C.R. nu-și micșorează activitatea, găsește forme noi și variate de luptă legale și ilegale. În această perioadă au loc cele două congrese ale Partidului: Congresul al III-lea și al IV-lea, care au contribuit prin hotărîrile luate la întărirea Partidului și la antrenarea maselor cît mai largi a oamenilor muncii la lupta împotriva exploatatorilor.

Perioada de stabilizare relativă a capitalismului se oglindește și în domeniul culturii.

Culturalizarea maselor nu constituia, după cum nu constituise nici înainte, o problemă care să preocupe partidele burghezo-moșierești. Doar nevoia de a avea muncitori cu un minimum de cunoștințe necesare muncii în fabrici și uzine, țărani cărora să le poată smulge votul în alegeri și un aparat administrativ birocratic determină guvernele burghezo-moșierești să se ocupe și de școala primară. Și în domeniul școlii în această etapă burghezia și moșierimea, tot sub presiunea maselor muncitoare, sînt nevoite să facă o serie de reforme, să dea anumite legi ce au avut același caracter ca și reformele aplicate în celelalte domenii ale vieții statului burghez.

Subjugarea țării noastre, din punct de vedere economic și politic, marilor puteri imperialiste (S.U.A., Anglia și Franța) ieșite victorioase în urma primului război mondial, a avut urmări și în domeniul culturii și deci și al școlii. Apar o serie de curente noi în pedagogie, curente așazise „moderniste", influență a concepțiilor pedagogice americane, engleze și franceze. Aceste curente nu pot înlătura însă curentul herbartist foarte răspîndit și introdus la noi în perioada în care capitalul german și austro-ungar se infiltrase puternic în țara noastră (perioada anterioară anilor 1914—1918). De aceea, vom întîlni încercări ale unor pedagogi de a „moderniza" herbartismul, de a-l menține, îmbrăcîndu-l într-o haină nouă pentru a putea corespunde situației noi create în țara noastră. În fond toate aceste curente contribuiau la întărirea statului burghezo-moșieresc (fie că era vorba de neoherbartism, de pedologie, de psihanaliză aplicată la pedagogie de școala activă etc.).

Partidul Comunist din Romînia, în ilegalitate în această perioadă, conducînd lupta împotriva exploatatorilor s-a ocupat și de școală, înțelegînd importanța acestei instituții, rolul ei în menținerea și consolidarea statului burghezo-moșieresc.

Una din condițiile cele mai importante pentru ca poporul muncitor să se bucure de obligativitatea învățămîntului, înscrisă în legea din 1924, era asigurarea condițiilor materiale pentru școlarizarea elevilor. Lipsa de localuri pentru școală, de îmbrăcăminte, cărți, uniforme scumpe, erau piedicile puse copiilor de muncitori și țărani muncitori.

Căutînd să ascundă adevăratele cauze, lipsa asigurării materiale a învățămîntului, guvernul liberal arunca vina pe țărănime care nu dorea să-și trimită copiii la școală.

Sub această mască aveau încă o posibilitate de jefuire a populației de la sate prin aplicarea amenzilor școlare. Construirea de localuri de școală era lăsată, prin lege în sarcina comunelor. În articolul „Școala" din gazeta „Viața universitară" (Anul I, nr. 10 din 25 octombrie 1925) se

scria: „Cînd începe construcția unui local de școală primară, țăranii sînt îngroziți: ei vor fi mobilizați de jandarmi pentru angarale, pentru corvezi de tot felul: zile nesfîrșite pierdute, muncă neplătită, cele mai adesea ogoarele lor rămînînd chiar nearate... Iată însă un ultim fapt, în timp ce, numărul crîșmelor la sate a crescut după război de sute de ori, numărul școlilor s-a ridicat, poate cu $^1/_2$%. Avem nevoie de un număr de școli primare cel puțin întreit decît cel existent".

Într-un articol din „Viața Muncitoare" (nr. 6 din 8 noiembrie 1925) „Școala și muncitorii" este demascată minciuna gratuității învățământului primar:

„Se va spune poate că există și la noi frecvența gratuită în cursul primar. Da, dar cum? Autocrația romînă a știut să facă ca cu toată gratuitatea, copilul de muncitor să nu aibă cea mai mare posibilitate de a învăța, prin limitarea locurilor și în fața numărului mare de cereri școala statului burghez preferă pe copilul burghez în locul celui muncitor".

Burghezia și moșierimea întrebuințа metode diferite pentru a împiedica masele de muncitori și țărani să se apropie de izvoarele culturii. Numeroase articole ca: „Pentru cei de sus. Anul școlar cu mizeriile lui se apropie" (Viața Universitară, an I, nr. 2 din 30 august 1925), „Căminele studențești" (Viața Universitară, an I, nr. 3 din 6 septembrie 1925), „Măsuri nedrepte. Sărăcimea nu mai poate învăța carte" (Viața Universitară nr. 10 din 25 octombrie 1925), „S-au redeschis școlile. Salarii proaste pentru învățători. Taxe mari pentru elevi" (Socialismul, An. XVI, nr. 76 din 23 septembrie 1923), „Ruina școalei primare" (Socialismul, nr. 79 din 4 octombrie 1923), „Exploatarea copiilor" (Socialismul, nr. 86 din 28 octombrie 1923) etc., este descrisă mizeria materială și morală în care se zbate cea mai mare parte a tineretului, începînd din școala primară și terminînd cu universitatea.

In paginile publicațiilor din această perioadă sînt demascate în mod sistematic legile școlare, „reforme" cu care guvernele burghezo-moșierești fericeau țara, (legiuirile din anii 1924, 1925, 1928).

Astfel de articole sînt: „Tot reforma învățămîntului" (Socialismul, nr. 16 din 13 februarie 1924), „Decăderea învățămîntului primar" (Socialismul, nr. 27 din 9 martie 1924), „Proiectul reformei învățămîntului" (Socialismul, nr. 36 din 28 martie 1924), „S-a luat în considerație legea învățămîntului particular" (Facla, nr. 20 din 20 mai 1925), „O lege ratată — reforma învățămîntului particular" (Facla nr. 40 din 30 iunie 1925), „Legea învățămîntului particular platforma tratativelor" (Facla, nr. 196 din 12 decembrie 1925), „Legea învățămîntului particular" (Ideia Universitară, nr. 3 din 3 februarie 1926) etc.

Legea de unificare administrativă din 14 iunie 1925 și-a găsit corespondentul în viața școlii, din aceleași motive semnalate anterior, prin „Legea învățămîntului primar normal din 24 iunie 1924", cunoscută și sub numele de legea doctor C. Angelescu.

Prin ea se făcea reforma învățămîntului potrivit cerințelor moderne și noilor stări și condiții de viață unificînd totodată legiuirile școlare din toate provinciile alipite[1].

[1] Legea pentru învățămîntul primar al statului (școale de copii mici, școale primare, școale și cursuri de adulți, școalele și clasele speciale pentru copii debili și anormali educabili) și învățămîntul primar de Dr. C. Angelescu, București, 1925, pag. 4.

Scopul acestei legi îl constituia propagarea prin școală a ideologiei reacționare a burgheziei și moșierimii pentru a întări statul burghez „contra asalturilor din afară și dinăuntru", pentru a „asigura trăinicia stăpînirii noastre în noile granițe ale regatului".

Ne apare limpede și în acest domeniu al școlii și în general al culturii aceeași politică pe care burghezia și moșierimea o ducea pe teren economic, social și politic.

Această lege este astfel caracterizată în articolul „Decăderea învățămîntului primar" (Socialismul, nr. 27 din 9 martie 1924): „Legea învățămîntului, ca întreaga legislație de după război, e pătrunsă de spiritul oportunismului și demagogismului".

Însăși burghezia și moșierimea își arată adevărata ei politică de data aceasta, chiar în conținutul legii cînd amintește de necesitatea întăririi statului contra asalturilor „din afară și dinăuntru". Prin asalturile dinafară se înțelege tocmai teama și ura ce o purta tînărului stat sovietic, iar „înăuntru" teama de mișcarea maselor populare îndrumate și conduse la luptă revoluționară de către partid.

Prin această lege se aplică centralismul riguros care s-a aplicat și în domeniul administrativ. Politica aceasta aplicată și în domeniul culturii (a centralismului cultural) este demascată cu dîrzenie în articolul: „Legea învățămîntului și minoritățile" (Facla, nr. 203 din 1 ianuarie 1926), unde se scrie: „...din moment ce se stabilește o uniformitate culturală completă, mergînd pînă la suprimarea predării în școlile primare a limbii materne, cu regret trebuie să constatăm că în acest caz „reforma" învățămîntului devine o piedică pentru progresul cultural al Romîniei".

Sub masca necesității „unificării", statul burghez accentua prin școală naționalismul și șovinismul în dauna naționalităților conlocuitoare. Cea mai mare parte a școlilor confesionale erau trecute în seama statului. Partidul de guvernare liberal căuta în lupta sa politică cu partidul național țărănesc să cîștige noi poziții. Școala a servit și ea ca instrument în această luptă. In Ardeal, unde odată cu dezvoltarea capitalistă se manifesta o dezvoltare mai mare a învățămîntului, prin această lege se dădea posibilitatea partidului liberal să forțeze o parte a burgheziei să adere la politica burgheziei liberale.

Și, deoarece această lege a rămas în vigoare pînă în anul instaurării guvernului democrat-popular (1945), ea a căpătat în decursul timpului un caracter din ce în ce mai reacționar (prin diferite măsuri luate pe baza acestei legi).

Așa cum am amintit anterior, burghezia și moșierimea sub presiunea maselor este nevoită să introducă și în această lege unele măsuri cu caracter pozitiv:

1. Programe unitare în toate școlile publice și particulare;
2. Unificarea pregătirii cadrelor didactice pentru sate și orașe și inamovibilitatea lor;
3. Prelungirea școlarității în școlile normale de la 6 la 7 ani, egalînd astfel liceele;
4. Organizarea școlilor de adulți pentru analfabeți;
5. Școli speciale și clase pentru copiii întîrziați (orbi, surdo-muți etc.);

6. Organizarea de instituții anexe școlii (cantine, cămine, serviciul medical școlar, biblioteci școlare și populare, biblioteci pedagogice județene).

Dar și aceste măsuri pozitive nu sînt respectate întru totul de către burghezie și moșierime.

Prin această lege se prelungea școlaritatea de la 4 la 7 ani, măsură care însă în condițiile istorice de atunci avea un caracter reacționar, ea nu urmărea să dea cunoștințe mai temeinice fiilor oamenilor muncii, ci din felul cum s-a organizat urmărea tocmai să împiedice intrarea elevilor proveniți din rîndul țăranilor muncitori și a muncitorilor în școlile secundare.

Caracterul reacționar al acestei măsuri — prelungirea școlarității de la 4 la 7 ani — îl putem vedea chiar din expunerea de motive a legii. Teama că nu vor avea muncitori apți de muncă este exprimată prin următoarele: „copiii în special cei din orașe, își pierd vremea în nelucrare, bătînd străzile și contractează diferite apucături rele" [1]. Cei trei ani adăugați, vor contribui prin materiile ce se vor preda la educarea unui tineret supus intereselor burgheziei și moșierimii: „Acești trei ani introduc pe copii în cunoașterea drepturilor, datoriilor lor cetățenești și a instituțiilor de stat și-i pregătesc mai bine în lupta pentru traiu" [2].

Școala de 7 ani crea o altă posibilitate burgheziei, aceea de a avea soldați care să poată să mînuiască armele moderne în războiul ce se pregătea. Numai cu cei patru ani ai școlii primare, „...ei (copiii n.n.) părăsesc școala, la o vîrstă cînd cunoștințele n-au putut fi pe deplin înțelese și întipărite în spiritul lor, așa încît după părăsirea școalei, aceste cunoștințe se șterg repede din minte și, pînă la epoca recrutării, tinerii devin aproape analfabeți" [3].

In articolul „Decăderea învățămîntului primar" (Socialismul nr. 27 din 3 martie 1924) prelungirea școlarității de la 4 la 7 ani este astfel comentată:

„S-a luat forma exterioară a școalei unice — școala nouă — *fără a se atinge* cu nimic inegalitatea *educativă de azi.* Ca și pînă acum părinții lipsiți de mijloace, proletarii de la tîrg și sate, nu-și vor putea trimite copiii să urmeze „ciclu inferior" tot așa după cum nici azi nu-i pot întreține la gimnaziile actuale".

Tot cu privire la această lege, în „Viața Universitară" (nr. 6 din 27 septembrie 1925) în articolul „Programa învățămîntului secundar", se scrie chiar de la început: „Nici odată în țara noastră o discuție serioasă nu a ocupat această chestiune. S-au înaintat plîngeri verbale sau scrise, presa a zăbovit adeseori asupra insuficientei culturi cu care tinerii bacalaureați se prezintă la facultățile noastre...

Congresele corpului didactic, mic sau mare, au arătat întotdeauna — și asta pe drept cuvînt — că decadența învățămîntului este datorită în mare parte, salariului insuficient pe care îl primesc dascălii — dar niciodată nimeni din publicistica romînească n-a avut curajul de a spune răspicat un adevăr sfînt: Liceele noastre au un program insuficient, cîteodată prea încărcat în ceea ce privește unele materii, anarhie, de cele mai multe ori...

---

[1] Op. cit. pag. 7.
[2] Ibidem.
[3] Ibidem.

Afirmăm că inferioritatea educaţiei pe care o primesc elevii liceelor romîneşti, nu e datorită întru totul pregătirii corpului profesional, slabei salarizări sau favoritismului. O mare vină în această chestiune păstrează programa şcolară, care nu corespunde de loc şcolilor superioare". În continuare, în articol, se cere revizuirea programei şcolare.

Acelaşi caracter reacţionar îl constatăm şi în celelalte legiuiri şcolare date în aceeaşi perioadă a stabilizării relative a capitalismului „Legea învăţămîntului particular din 22 decembrie 1925", care prevedea măsuri discriminatorii menite să reducă la minimum posibilităţile de şcolarizare a minorităţilor naţionale, „Legea învăţămîntului secundar din 5 mai 1928", cu acelaşi caracter ca legea din 1924.

Tot în ceea ce priveşte legiuirile şcolare publicaţiile se ocupă pe larg de politica şovină faţă de minorităţile naţionale. În ziarul „Facla" nr. 208 din 1 ianuarie 1926, în articolul — „Legea învăţămîntului şi minorităţilor" (Este vorba tot de legea Angelescu n. n.), se scrie: „Concepţia de care este pătrunsă legea învăţămîntului că ridicarea nivelului cultural al poporului poate fi realizată numai impunînd minorităţilor să înveţe în limba romînă din şcoala primară este completamente greşită...

Legea în chestie are un caracter extrem de obscurantist şi porneşte de la ideea absurdă ,că minorităţile trebuie să ştie, că noi sîntem stăpîni în această ţară. Sau are cineva interes ca ţăranul minoritar să fie tot atît de întunecat ca şi cel romîn? Şi în ce scop?"

În articolul „Liberalii trag pe sfoară pe minoritari" (Facla, nr. 196 din 12 decembrie 1925), se scrie: „...guvernul a profitat de ocazie ca să le puie sula în coastă şi să-i silească să treacă de partea lui. A făcut legea în aşa fel ca să-i alarmeze, pentru ca apoi să le propuie tîrgul: Fiţi cu noi, sprijiniţi acţiunea noastră politică şi vom face toate concesiile posibile şi imposibile".

Problema politicianismului vîrît în şcoli, este demascată nu numai de presa democrată a anilor 1923—1929. Dedesubturile politice care erau ascunse maselor populare, ne dă o imagine reală de ceea ce era în realitate învăţămîntul pentru clasele stăpînitoare.

Revizorul şcolar P. C. din Roman, membru al partidului liberal, solicită sprijinul ministrului C. Angelescu pentru a fi numit inspector şcolar în locul revizorului care era susţinut de partidul naţional-ţărănesc.

„Astăzi la judeţul Roman este revizor un coleg numit anul trecut de fostul ministru ţărănist, însă acum este iorghist, — zice el. Este susţinut de N. P. P. fost inspector şcolar făcut inamovibil de Dv. care a trecut în 1928 la ţărănişti, a candidat la locul de deputat pe lista ţărănistă, a candidat cap de listă şi s-a ales de consiliile judeţene ţărăniste, iar acum la revenirea domnului Iorga este iorghist — spune el — încă de mult, de cînd era liberal" [1].

Cadrele de intelectuali cinstiţi cu salariile neplătite, băteau scările Ministerului Instrucţiunii. Dar şcoala pusă în slujba guvernului liberal nu ţinea seama de interesele învăţătorilor şi profesorilor. Într-o scrisoare cifrată, adresată prin Ministerul de Interne, prefectul de Putna scrie confidenţial D-lui Ministru C. Angelescu:

„În interesul bunului mers al alegerilor, rog a interveni mai ales la Ministerul Instrucţiunii Publice ca, nici o numire nouă sau detaşare

[1] Fondul C. Angelescu — Biblioteca Academiei R.P.R.

de personal să nu se facă dacă nu a fost recomandată de mine, oricare ar fi persoana care ar stărui" [1].

Exponenții regimului burghez cunoșteau foarte bine adevărata stare de mizerie în care se zbătea școala: „In memoriul meu, aș analiza starea de azi a învățământului, pe baza statisticilor oficiale arătînd cu dovezi clare, crima ce o face actualul regim, care într-o țară cu 59% frecvență școlară, cu 7—8 milioane oameni maturi analfabeți, e în stare să desființeze școli și să lase pe drumuri cele cîteva mii de absolvenți de școli normale" [2].

Conținutul învățământului prevăzut prin programele școlare este și el criticat în presa de partid.

Prelungirea școlarității de la 4 la 7 ani, așa cum aminteam mai înainte, urmărea și menținerea tineretului un timp cît mai îndelungat sub influența ideologiei, moralei, educației burgheze. De altfel însăși materiile prevăzute în programele școlare ne arată caracterul reacționar al instrucției și educației. Un deosebit accent se dădea educației cetățenești și moralei sociale.

Referindu-se la conținutul programelor, articolul „Decăderea învățământului primar" (Socialismul, nr. 16 din 1927), arată: „Nici o urmă de celelalte mari avuții ale pedagogiei moderne: coeducația, conducerea din partea elevilor și laicizarea, pentru că aceste reforme adevărate ar slăbi substratul practic și ideologic al stăpînirii burgheze".

In articolul „Invățământul istoriei" (Ideea universitară, nr. 6 din 4 aprilie 1926, se critică conținutul materiei ce se predă la istorie și în același timp arată cu ce ar trebui să se ocupe istoria: „Eroii muncii din fabrici și după ogoare, eroii muncii în luptă cu soarele arzător din țările depărtate sau în oceanul înghețat trebuie să fie pildele copiilor noștri. Mai tîrziu ei vor învăța imnurile de preaslăvire ale eroilor științei din tundră și jertfa cărora s-a închegat viața civilizată".

Partidul, pornind de la înalta apreciere pe care a dat-o întotdeauna intelectualității progresiste, atragerii acesteia în lupta sa pentru progresul social, face să apară în presă o serie de articole consacrate rolului social al intelectualității, arătîndu-se identitatea de interese cu păturile muncitoare. Astfel în „Socialismul" (nr. 87 din 1 noiembrie 1925), în articolul — „Invățătorii, care sînt interesele lor profesionale", se scrie: „Interesele profesionale ale învățătorimii coincid numai cu interesele de clasă ale celor ce muncesc. Invățătorii din Romînia trebuie să înțeleagă cît de curînd acest adevăr... și se gîndesc să formeze grupe locale în formă de sindicate profesionale... și să ducă luptă cot la cot cu organizațiile clasei muncitoare".

Partidul face să apară la Iași, în 1923, „Scînteia — Organ pentru apărarea intereselor intelectualilor", unde se publică o serie de articole în care se ia și apărarea cadrelor didactice față de persecuțiile guvernului liberal.

„Actualul guvern pare a crede că membrii corpului didactic sînt datori să se transforme în agenți de propagandă liberală iar școlile să reprezinte un fel de anexă a cluburilor cu același colorit [3].

[1] Fondul C. Angelescu — Biblioteca Academiei R.P.R.
[2] Ibidem.
[3] *Scînteia*, nr. 9 din 1 mai 1923.

Sînt, de asemenea, demascate cazuri de înlăturare a unor directori de şcoală care n-au voit să pună şcoala la dispoziţia politicienilor. In acelaşi ziar sînt arătate cazuri de asociere a corpului didactic la greva funcţionarilor publici.

Astfel, Asociaţia corpului didactic din capitală, dînd sprijinul moral grevei funcţionarilor, a hotărît ca toţi directorii de şcoală să-şi dea demisia pînă la satisfacerea revendicărilor cerute. Profesorii din Galaţi şi-au prezentat demisia în bloc, iar Asociaţia profesorilor din Iaşi declară în moţiunea din 27 aprilie 1923: „Corpul didactic vede în greva funcţionarilor un simptom de adîncă nemulţumire generală în care el însuşi se zbate. Profesorii sînt legaţi prin comunitate de interese şi simpatie colegială cu toţi ceilalţi funcţionari ai statului". In continuare se arată, în articol că: „Mizeria şi starea comună de exploataţi impune muncitorilor manuali şi intelectuali un front, o strategie, o tactică comună. Muncitorii intelectuali profesionişti etc., trebuie să facă parte organică din organizaţiile proletariatului" [1].

Intr-un articol se remarcă marea răspundere socială a intelectualilor şi necesitatea de a-şi însuşi învăţătura marxist-leninistă pentru ca să devină militanţi ai progresului social. „Un intelectual poartă infinit mai multe răspunderi ca cutare analfabet militant. Prin scrisul, prin propaganda sa, el influenţează sute de conştiinţe. Astăzi cînd cele mai mari evenimente sociale probează vitalitatea doctrinei marxiste, intelectualii trebuie să se trezească din indiferentismul politic în care au stat pînă acum şi să se pună în serviciul celei mai solide şi ştiinţifice doctrine [2].

In alte articole sînt demascate persecuţiile îndreptate împotriva unor intelectuali progresişti cum a fost cazul prof. dr. C. I. Parhon. Astfel, în legătură cu desfiinţarea spitalului Socola din Iaşi, se arată: „Partidul liberal pune mai presus de toate dorinţa de a-şi consolida hegemonia politică şi economică. Puţin îi pasă de sacrificarea unui savant de mîna întîia ca prof. dr. C. I. Parhon care a ştiut să creeze din acest ospiciu un centru de activitate ştiinţifică mondială" [3].

In paginile aceluiaşi ziar răsună glasul plin de proteste, al profesorului savant Gheorghe Marinescu, care a scris: „Dezechilibrul social e din ce în ce mai accentuat, iar omul de ştiinţă stînjenit în cercetările sale".

In perioada de care ne ocupăm, în publicaţiile Partidului, un loc însemnat îl ocupă problema tineretului studenţesc, considerat de către guvernele reacţionare ca principala masă de manevră şi de aţîţare şovină şi antisemită.

In „Socialismul", „Tineretul Socialist", „Viaţa Universitară", „Ideea Universitară", în numeroase articole se dezbat cele mai arzătoare probleme ale studenţimii. In „Tineretul Socialist", într-o serie de articole este arătat rolul social al studenţimii în lupta celor ce muncesc împotriva exploatării capitaliste: „...conştiinţa de clasă pătrunde din ce în ce mai mult în Universitate. Elemente luptătoare studenţeşti şi-au făcut apariţia în rîndurile masei muncitoare. Altele nedecise stau pe pragul simpati-

[1] *Scînteia*, nr. 9 din 1 mai 1923.
[2] *Scînteia*, nr. 18 din 27 octombrie 1923.
[3] *Viaţa Universitară*, nr. 3 din 6 septembrie 1925.

zării mișcării proletare. Nevoia organizării unei mișcări proletare studențești se impune" [1].

În ziarul „Facla", se publică manifestul „Incotro" scos în mod ilegal încă în anul 1924 de Comitetul Central al Partidului Comunist din Romînia.

În manifest se face apel la tineretul intelectual: „Studenți și studente! Tovarăși și Tovarășe! Lupta dezrobitoare este începută! Muncitorii și țăranii așteaptă ca studențimea setoasă de ideal și progres să vină să-și îndeplinească rolul nobil de luminare a rîndurilor revoluționare. Numai alături de poporul muncitor și luptînd în rîndurile avantgardei sale organizate veți putea cuceri o viață omenească, cămînuri și cantine, mijloace de existență demnă și posibilități reale de cultură și de studii" [2].

Una din sarcinile primordiale ale propagandei și agitației prin presa de partid, în această perioadă a fost cunoașterea vieții culturale din Uniunea Sovietică.

Teama și ura față de Uniunea Sovietică a fost atît de mare, încît ani de-a rîndul clasa stăpînitoare a ridicat un adevărat zid chinezesc între țara noastră și țara sovietelor. Presa burgheză înfeudată politicii de denigrare și de minciuni, făcea să circule cele mai fantastice versiuni. Și totuși, „zidul chinezesc" antisovietic nu era de nepătruns cum doreau să-l construiască dușmanii popoarelor sovietice și ai poporului romîn. Încă din primii ani ai existenței Statului Socialist apar în mod regulat în presa progresistă articole documentare și numeroase știri despre organizarea învățămîntului și progresului culturii în U.R.S.S.

Astfel de articole sînt: „Sindicatele și Universitățile în Rusia" (Scînteia, organ pentru apărarea intereselor intelectualilor" nr. 18 din 27 octombrie 1923) „Intelectualii despre Rusia Sovietică" (Facla nr. 160 din 2 noiembrie 1925), „Învățămîntul superior din Rusia Sovietică (Ideea universitară nr. 7 din 20 aprilie 1925), „Instrucția publică în Rusia Sovietică, Organizarea generală a școlii" (Viața Universitară nr. 6 din 27 septembrie 1925), „Învățămîntul profesional în Rusia" (Cultura proletariată nr. 2 din 15 octombrie 1926).

Pe lîngă popularizarea realizărilor din Uniunea Sovietică, presa de partid face cunoscută și mișcarea progresistă din celelalte țări în domeniul școlii. O rubrică specială este închinată acestei probleme în fiecare număr al ziarului „Viața Universitară".

Presa progresistă îndrumată de Partidul Comunist din Romînia, a jucat în perioada stabilizării relative a capitalismului un rol deosebit de important în lămurirea caracterului reacționar al tuturor măsurilor luate de guvernele burghezo-moșierești în domeniul școlii, a contribuit la mobilizarea și organizarea masei de elevi, studenți și cadre didactice alături de ceilalți oameni ai muncii la lupta pentru înlăturarea exploatării capitaliste.

---

din Romînia 1923—19328, E.P.L.P., 1953, pag. 226.

[2] *Facla*, nr. 42 din 15 iunie 1925. Vezi „Documente din Istoria Partidului Comunist din Romînia 1923—1928, E.P.L.P., 1953, pag. 226.

ZAHARIA BOIU, AUTOR DE MANUALE DIDACTICE

GH. POPOVICI
Prof. Şcoala medie de 10 ani nr. 3
Sibiu

Şcoala, ca unul din factorii suprastructurii, este determinată — în ceea ce priveşte caracterul, conţinutul, organizarea ei — de fenomenul social-economic şi se dezvoltă în strînsă legătură cu evenimentele politice.

Istoria şcolii romîneşti din Transilvania este strîns legată de evenimentele social-politice în care s-a dezvoltat. Este imposibil să trecem peste acestea, atunci cînd ne propunem să tratăm fie chiar un capitol din evoluţia ei.

Organizate sub oblăduirea bisericii ortodoxe, şcolile romîneşti, încă din 1495 — cînd ia fiinţă cea dintîi şcoală în chiliile bisericii Sf. Nicolae din Braşov — au răsărit, rînd pe rînd, în satele Transilvaniei ca luminiţe călăuzitoare spre noi speranţe în drumul greu al romînilor de aici.

Ca şi neobositul preot Ioan Humuleşteanu de sub deal şi ca bădiţa Vasile Ailoaiei, învăţătorul marelui povestitor Ion Creangă, preoţii şi dascălii ardeleni adunau copiii satelor în chilii şi acolo, în lipsa unui manual didactic, le puneau în mînă Ceaslovul şi Psaltirea, după care să înveţe slovele chirilice. Mai tîrziu au început să pătrundă în Transilvania cărţi de şcoală din Ţara Romînească.

După 1770, cînd Maria Tereza, prin „Regulamentul naţiunii ilirice" interzice intrarea acestor cărţi, şcoala noastră din Transilvania avea să treacă prin mari dificultăţi.

Manualele didactice[1] care se tipăresc la Viena, deşi erau în limba romînă, nu numai că n-aveau nici o legătură cu preocupările poporului romîn, ci, din contră, tindeau să rupă tineretul romîn de lupta poporului pentru eliberare naţională şi socială, pentru a stinge în sufletul lui orice năzuinţă de dezrobire. Cartea de citire „Ducerea de mînă către cinste şi dreptate", care nu era decît o traducere a manualului lui Felbiger, fost ministru al învăţămîntului, învăţa pe copiii iobagilor că „Niciodată nu trebuie să dorim ceea ce nu e pentru rangul nostru, pentru că asta nu vom dobîndi. Cel ce a fost lăsat de Dumnezeu şerb, să nu se simtă mîhnit pentru asta..."[2].

---

[1] „Ducerea de mînă către cinste şi dreptate" şi „Ducerea de mînă către aritmetică şi socoteală", în tipografia lui Iosif Lavrentie Kurtzböck. Pentru detalii, vezi *Gh. Sima*, „Şcoala romînească din Transilvania şi Ungaria", Buc. 1915.

[2] *Onisifor Ghibu*, „Din istoria literaturii didactice romîneşti", III. Cărţile de citire. Extras din analele Acad. Rom. Seria II, Tom. XXXVIII. Memoriile Secţiei Literare, Buc. 1916, pag. 11.

Cenzura Vienei, timp de 91 de ani — din 1770 şi pînă în 1861, cînd se înfiinţează la Sibiu „Asociaţia Transilvană pentru literatura şi cultura poporului romîn" — a fost o puternică stavilă în dezvoltarea literaturii noastre didactice.

Este adevărat că în acest lung interval s-au tipărit la Sibiu şi Braşov cîteva abecedare şi cărţi de citire romîneşti, dar acestea, cu excepţia abecedarului lui Grigore Pleşoianu, tipărit pentru Ţara Romînească, trecuseră prin cenzura Vienei şi cu nimic nu se deosebeau de cel al lui Felbiger.

Şcoli [1] poporale, mai bine sau mai rău organizate, apăruseră în multe din satele romîneşti. La Braşov [2] şi la Arad funcţionau şi două şcoli preparandiale, însă acestea dădeau rezultate slabe, nu numai din cauza greutăţilor materiale, ci şi fiindcă lipseau manuale bine întocmite şi învăţători bine pregătiţi.

Centrul cultural pentru şcolile neunite nu putea fi decît Sibiul [3]. Aici exista singura episcopie ortodoxă care dispunea de o tipografie, aici profesase fondatorul şcolii romîneşti, Gh. Lazăr ; tot în acest oraş, doi dintre elevii lui, D. Jianu [4] şi Gr. Pleşoianu [5], deschiseseră seria tipăriturilor primelor abecedare romîneşti în Transilvania şi, în sfîrşit, tot la Sibiu se înfiinţase în 1861 „Asociaţia Transilvană pentru cultura şi literatura poporului romîn", care înscrisese ca prim punct al programului ei de activitate că se va strădui : „pentru cărţi de şcoală pe care să le propună respectivele corpuri profesorale".

Pînă la sfîrşitul sec. al XVIII-lea, şcoala fusese considerată ca o simplă „ancilla ecclesiae", folosită de autoritatea feudală pentru a educa un om supus, aşa cum trebuia să fie oricare iobag, care n-avea nevoie să cunoască altceva decît că : „supuşii şi şerbii sînt datori a-şi iubi şi a-şi cinsti domnii, a-i asculta în tot cele cu dreptate şi aceasta nu numai dinafară, ci sincer şi din tot sufletul" [6]. Această concepţie o găsim în cele mai multe manuale apărute înaintea acelora ale lui Z. Boiu.

O dată cu atacurile în contra absolutismului, se sfărîmă şi vechea concepţie teologică asupra gîndirii : „crede şi nu cerceta". Raţionalismul a smuls şcoala de sub autoritatea bisericii şi a făcut posibilă educarea unui om liber să cugete şi să se manifeste potrivit convingerilor lui de viaţă.

In primele decenii ale sec. al XIX-lea, curentul raţionalist îşi făcea loc şi în şcoala romînească din Transilvania. Gh. Lazăr, numit profesor la Sibiu, a fost primul care a cerut episcopului V. Moga ca şcoala să pregătească un om conştient de drepturile şi de rosturile lui în societate. Gh. Lazăr a fost nevoit să părăsească Sibiul şi apoi Transilvania pentru „actul de nesupunere", dar ideea de eliberare a popoarelor pătrunde tot mai puternic, nu numai în această provincie, ci şi în Principate, o dată cu ridicarea burgheziei romîneşti, ce avea să pregătească revoluţia din 1848.

---

[1] „Sub directoratul lui Grigore Obradovici crăiescul al şcolilor de legea răsăritului în Banat director, între 1800—1810 numărul acestor şcoli s-a ridicat la 336" *Gh. Sima* op. cit. pag. 7—8.

[2] La şcoala preparandială din Braşov, în 1837, funcţiona ca profesor Gh. Barit.

[3] Sibiul a fost reşedinţa Directoratului pentru şcolile ortodoxe. În calitate de directori ai acestor şcoli, au activat, nu cu puţină osteneală, începînd de pe la 1786, Dimitrie Eustatevici, Radu Tempea, Ch. Haneş şi Moise Fulea.

[4] Tipăreşte la Sibiu un Mentor sau Abecedar în 1836, reeditat la Braşov în 1848, pentru „întrebuinţarea şi folosul tinerimii ce învaţă în Şcolile Normale".

[5] „Abeţedar înlesnitor pentru învăţătura copiilor", Sibiu 1828.

[6] „Ducerea de mînă... cf. *O. Ghibu op. cit. pag. 11.*

Cînd pe Cîmpia Libertăţii cei 40.000 de iobagi îşi cer eliberarea, Z. Boiu avea 14 ani. Era destul de mare ca să înţeleagă că despotismul se va prăbuşi şi că va începe o nouă viaţă pentru romînii din Transilvania. La periferia Sighişoarei, unde locuiau părinţii săi şi apoi în Săcelele Braşovului, unde funcţionează timp de un an ca învăţător [1], şi-a putut da seama de mizeria şi întunericul în care se afla ţărănimea, mai pretutindenea săracă, şi atunci s-a hotărît s-o ajute printr-o altă şcoală decît aceea pe care o cunoscuse în copilărie. Vremurile noi cereau o şcoală al cărei rost era să pregătească pe om pentru viaţă.

Sub înrîurirea ideilor democratice şi revoluţionare din prima jumătate a sec. al XIX-lea, şcoala începe să se desprindă de sub influenţa religiei şi ajunge în mîna burgheziei progresiste o armă de luptă contra feudalismului şi mai ales un mijloc de ridicare culturală şi economică a ţărănimii.

Toate aceste împrejurări cereau noi manuale şcolare care să pregătească pe omul necesar noii orînduiri sociale (după cum constată şi Z. Boiu: „...dar timpul de faţă cere mai mult chiar şi de la cel mai simplu ţăran") [2]. Aşa se explică faptul că în toate manualele lui pentru şcolile populare, pe lîngă elemente practice, întîlnim idei democratice şi un adînc patriotism, înfrăţit cu un larg sentiment umanitar, reflexe ale mişcărilor revoluţionare.

Cele cinci abecedare apărute înaintea celui al lui Zaharia Boiu, avuseseră ca scop să educe copiii în spiritul supunerii faţă de stăpînire sau să-i înveţe numai rugăciunile. Ele urmăreau deaproape Bucoavnele şi acestea Ceaslovul, Psaltirea şi Catehismul, care, de fapt, alcătuiau baza învăţămîntului tuturor şcolilor populare pînă în 1862, cînd Zaharia Boiu, pe atunci profesor titular la secţia pedagogică a Institutului teologic, tipăreşte la Sibiu un „Abeţedariu pentru şcolile populare romîne" (92 pag., cuprinzînd 83 lecţii, 9 rugăciuni, tabloul celor patru operaţiuni pînă la 10 şi numărătoarea cifrelor — reprezentată prin linii groase — pînă la 100).

Abecedarul începe cu studiul vocalelor; urmează consoanele — toate scrise cu alfabetul chirilic (civil de tranziţie), cu litere de tipar şi de mînă mici şi de tipar mici şi mari. Literele de mînă mari sînt date în lecţiile 25—28 (pag. 16—20), iar de la lecţia a 36-a — de cînd nu mai e nici o teamă că elevii ar putea să uite literele chirilice civile — continuă cu alfabetul latin, începînd cu vocalele şi apoi cu consoanele cele mai asemănătoare cu cele chirilice civile, prin transcriere paralelă.

După literele latine mici, de tipar şi de mînă, lecţia a 56-a (pag. 40—42) cuprinde literele latine mari de mînă şi de tipar.

În felul acesta, Z. Boiu introduce în şcoală pentru prima oară, scrierea cu alfabetul latin.

Cu lecţia a 57-a (pag. 42), urmează capitolul „Deprinderi la citire şi cugetare", un total de 26 istorioare morale, proverbe, sfaturi practice, în proză şi în versuri, într-o formă foarte atrăgătoare şi potrivite nivelului de înţelegere al copiilor, transcrise alternativ cu alfabetul latin de tipar şi

1 S-a născut la 4 martie 1834 în Sighişoara şi în 1848 era elev al liceului din acel oraş. Între 1854—1855 a funcţionat ca învăţător în Săcelele Braşovului.

2 „Abeţedariu pentru şcoalele populare romîne, de Zaharia Boiu, profesoru la institutul diecesanu pedagogico-teologicu în Sibiu, în tipografia diecesană, 1862".

de mînă (16 lecţii) şi cu cel chirilic de tipar şi de mînă (10 lecţii). Ultimele lecţii numerotate cuprind rugăciunile şi tablele de aritmetică.

Din cele 26 lecţii, patru sînt în versuri: „Trupul omenesc" (cu litere latine de mînă) şi „Nu umbla nimica" (cu litere civile de tipar), apoi două fabule: „Vulpea şi raţa" (cu litere latine de mînă) şi „Unde duce lenea", care nu e altceva decît „Greierele şi furnica" (cu litere civile de mînă). Acestea sînt originale şi traduceri de Zaharia Boiu, el însuşi poet.

Celelalte bucăţi de lectură au ca teme: dragostea pentru cei săraci („Casa binefăcătoare"); ascultarea faţă de părinţi („Copilul ascultător", „Casa părintească", „Şcoala"); iubirea şi dreptatea („Copilul iubitor de dreptate", „Iubirea de părinţi", „Cît e de frumoasă omenia"); curăţenia („Copilul necurat păţeşte ruşine", „Curăţirea"); dragostea pentru adevăr („Iubeşte adevărul", „Cartea-şi spune istoria"). Se mai găsesc proverbe, alte povestioare morale şi patru lecţii despre anotimpuri. Deosebit de atrăgătoare şi de cuprinzătoare sînt prezentate cele patru anotimpuri; pe lîngă mici descrieri, ne este arătată şi munca ţăranului. Dăm un extras din bucata „Vara": „ţăranul iese la coasă şi la secere. Cu coasa coseşte iarba, apoi şi-o lasă de se usucă şi se face fîn, iar fînul îl duce acasă, ca să-i fie nutreţ de iarnă pentru vite. Cu secerea, seceră grîul şi secara şi ovăzul. Toate le usucă mai întîi, apoi le duce acasă şi le îmblăteşte (treieră) şi grăunţele le adună şi le pune în coşuri. Grîul şi secara se cern de pleavă, se duc la moară de se macină şi se face făină. Făina apoi se cerne, se dospeşte, se frămîntă şi se coace în cuptor. Cînd se scoate din cuptor, apoi e pîine. Vedeţi, cu cîtă osteneală se cîştigă pîinea?

Vara e timpul lucrului. Cine nu lucră vara, acela iarna trebuie să umble cerşind pe la alţii ,cum a păţit-o şi greierăşul cu furnica. Vă aduceţi aminte de povestea lor"? [1]

Scopul practic al altor teme este ca elevul să-şi cunoască părţile corpului, ca de ex. în poezia „Trupul omenesc":

„Eu stau pe loc şi gîndesc mereu,
Ce minunat e trupul meu:
Deasupra stă capul bărbăteşte
Şi-ntrînsul mintea locuieşte

Limba, ea gustă şi dulci şi amare
Şi-mi spune ce-i mai bun şi ce-i rău de mîncare".

În continuare, sînt prezentate organele mai importante cu rolul pe care-l au. Se trece apoi la alte teme: casa părintească (aici se cuprinde şi noţiunea de familie), şcoala (în care sînt minunat arătate foloasele învăţăturii); în sfîrşit, cercul cunoştinţelor se lărgeşte, se trece la munca cîmpului, unde-l întîlnim pe ţăran folosindu-se de diferite unelte.

Z. Boiu are meritul că dozează predarea cunoştinţelor şi urmăreşte calea justă pedagogică: de la simplu la complex, de la cunoscut la necunoscut. Este evident că prin aceste teme Z. Boiu urmărea şi un efect educativ.

[1] „Abeţedariu", ed. I. Sibiu, 1862, pag. 81—82. Pe coperta abecedarului, ed. XIV, apărută în 1886, e tipărită lista tuturor manualelor apărute începînd din 1862.

Uneori, pentru a da o formă şi mai plăcută lecţiilor, introduce în cuprinsul lor 2—4 versuri, foarte potrivite cu scopul urmărit. Astfel :

„Schimburile tot curate,
Unghii mici şi mîini spălate,
Şi năframă-n buzunar,
Şede bine la şcolar"

(Nr. 48, pag. 36)

„Genele-s apărătoare
mai cu seamă de sudoare
ş-alte lucruri stricătoare"

(lecţia nr. 22, pag. 14)

Zaharia Boiu este primul autor romîn bine pregătit [1] să alcătuiască un abecedar care să satisfacă, pe cît posibil, toate exigenţele pedagogice ale timpului şi să fie în acelaşi timp o călăuză sănătoasă în viaţa copiilor.

Planul de alcătuire a abecedarului său este nou, după cum ne încredinţează însuşi autorul în prefaţa „Manuducerii" :

„Planul dinăuntru al unui bun abecedar, trebuie ne-ncongiurat să fie acela ca să introducă pe băieţi în elementele (începuturile) tuturor acelor lucruri care se ceru de la o şcoală populară bine întocmită şi care sînt : doctrina religiei, limba romînă (vorbită şi scrisă), aritmetica, geografia, istoria, istoria naturii şi fizica, apoi cîntarea şi cît se poate desenul" [2].

A consultat şi Abecedarul ieşit din tipografia de stat din Viena şi cartea lui Franz Hermann, intitulată „Die Unterklasse, eine Einleitung zur Behandlung des ersten Unterrichtes auf Grundlage der Fibel, Viena 1858", a urmat pe pedagogul german Stefani şi metoda lui Bell şi Lankaster — care recomandă învăţarea cititului şi a scrisului în acelaşi timp — dar, în plus faţă de aceştia, şi-a propus „a învăţa pe o cale scurtă şi practică scrierea şi citirea laolaltă" [3].

Deşi preot, Zaharia Boiu este primul autor de manuale didactice care rupe cu tradiţia vechilor bucoavne, şi a puţinelor abecedare ce apăruseră înaintea lui, alcătuite după metoda simplă şi pe bază de texte religioase.

În afară de noutatea materialului, Zaharia Boiu este primul autor care introduce exerciţiile pregătitoare pentru scris înainte de a se trece la citire, procedeu just, pe care şi şcoala noastră de astăzi îl aplică.

Pînă la el, scrisul era neglijat. Numai Closius propusese ca învăţarea literelor să se facă concomitent cu scrisul, însă fără să dea indicaţii precise, fiindcă — după cum justifică în prefaţa Abecedariului [4] său, „nu s-a ajuns la o ortografie unică, precisă".

---

1 A fost un an învăţător, a urmat doi ani cursurile de pedagogie ale universităţii din Lipsca şi acum era profesor la secţia pedagogică a Institutului Diecezan din Sibiu.

2 „Manuducere", tipografia diecesană, 1862, pag. 10—11.

3 Ibidem, pag. 32.

4 *Closius*, „Abecedariu cu slove cirilice şi litere romîne", Sibiu, tip. lui G. Closius, 1851.

O altă noutate — care denotă spirit pedagogic just — introdusă de Zaharia Boiu în abecedarul său, este că nu mai orînduieşte literele după alfabet, ci după greutăţile pe care le întîmpină elevii în asimilarea acestora, principiu respectat şi azi.

El este primul autor de manuale care leagă cartea de viaţa poporului. Nu mai oferă un manual după care să se pregătească dascălii bisericilor, ci ştiutori de carte şi buni agricultori. În acest scop, el dă copiilor sfaturi, le pregăteşte cele mai elementare deprinderi cu caracter practic. El este cel dintîi care propune ca învăţătorul să facă în cl. I şi exerciţii de desen şi introduce în abecedar cîntece populare, proverbe şi sfaturi cu caracter practic.

Încă odată, remarcăm că autorul a fost preocupat atît de latura educativă, cît şi de cea instructivă în predarea fiecărei lecţii. El obişnuieşte să termine lecţiile printr-o frază interogativă dînd, astfel, posibilitate învăţătorului să discute asupra conţinutului. Şi fiindcă lecţiile reflectă, în limitele posibile, concepţia de viaţă a ţăranului, cele 14 proverbe cuprinse în lecţia nr. 75 (pag. 68), nu vor fi învăţate de copii toate odată, ci la fiecare lecţie în parte, după cum învăţătorul le va crede mai potrivite.

Condiţiile tehnice de pe atunci, nu i-au dat posibilitatea să introducă în abecedar şi clişee sau cel puţin desene, exceptînd linii în diferite poziţii, pentru a arăta cum trebuie să înceapă exerciţiile de scris. Litera este prea mică şi, în general, se observă economie de hîrtie.

Abecedarul lui Z. Boiu a apărut în 14 ediţii pînă în 1886, cînd guvernul interzice apariţia tuturor manualelor lui — numai Cartea de cetire, partea a II-a, s-a mai putut tipări în 1893 în a IX-a ediţie.

Cele 14 ediţii, apărute în decurs de 24 de ani, sînt fără îndoială, cea mai puternică dovadă de marea preţuire ce i s-a acordat şi de ajutorul pe care l-a dat ridicării culturale a ţărănimii noastre.

De la ediţie la ediţie, autorul a pus textul la curent cu progresul limbii şi al culturii. Unele schimbări în text dovedesc presiunile politice ce se făceau asupra şcolii populare. Astfel „în ediţia din 1886, la exerciţiile de citire cu *r* şi *R*, autorul a fost nevoit să înlocuiască cuvintele *Roma* şi *Romanii* cu *rîmă* şi *rîmă* mereu“ [1].

Calităţile „Abeţedariului“ l-au făcut cunoscut şi în Romînia.

Nicolae Timiraş [2], care a descoperit biblioteca lui Ion Creangă, ne dă în această privinţă următoarea informaţie foarte preţioasă : „I. Creangă a studiat literatura didactică din Transilvania, cunoscînd mai toate lipsurile şi toate bunurile abecedarilor apărute acolo, precum şi Abecedarul lui Zaharia Boiu, al lui Basiliu Petri, Abecedarul şi „Organul pedagogic“ al lui Ion Popescu şi alte lucrări pedagogice“ [3].

Manualele lui Ion Creangă nu ne-au stat la îndemînă ca să putem vedea în ce măsură au urmat pe cele ale lui Zaharia Boiu, însă, dacă nu trebuie să punem la îndoială afirmaţia lui Timiraş, dacă ţinem socoteală că abecedarul lui Zaharia Boiu, a apărut cu şase ani înaintea aceluia al lui Ion Creangă şi, în sfîrşit, dacă ţinem seama că Zaharia Boiu este primul autor de manuale didactice care introduce metoda fonetică în citire

[1] *Onisifor Ghibu*, op. cit. II, pag. 174.
[2] *N. Timiraş*, I. Creangă; după documente vechi, Buc. 1932, pag. 122.
[3] Ibidem, pag. 174.

şi scriere, folosită apoi şi de I. Creangă, sîntem îndreptăţiţi să afirmăm că Ion Creangă a consultat „Abeţedariul" lui Zaharia Boiu, cînd şi-a alcătuit „Metoda nouă de scriere şi citire, cl. I. primară", Iaşi 1868.

★

Să trecem acum la altă carte a lui Zaharia Boiu, la *„Manuducere"* [1].

Absolvenţii celor două şcoli preparandiale existente nu puteau fi bine pregătiţi şi nici nu erau în număr suficient pentru toate şcolile populare pe care le aveau romînii în Transilvania. Aşa se explică şi faptul că Zaharia Boiu, deşi absolvent al liceului luteran din Sighişoara, nu al unei şcoli preparandiale, a fost numit învăţător.

Lipsa unei îndrumări pedagogice noi era demult simţită. Însuşi Closius [2] introduce îndrumările sale — numite „manuducere" — chiar în cuprinsul „Abecedariului" pe care-l tipăreşte la Sibiu, în 1851.

Nevoia unui îndrumător mai era resimţită şi din cauză că învăţătorii erau obişnuiţi cu metoda silabisirii, a slovenirii, pe care o foloseau la predarea bucoavnei, iar acum erau îndrumaţi de Zaharia Boiu către noua metodă fonetică.

Constatările făcute de Zaharia Boiu sînt, într-adevăr, îngrijorătoare. „Din 50—60 elevi, abia 5—6 dacă ştiu să scrie", spune el şi, analizînd cauzele care au dus la această stare de lucruri, găseşte că „nici învăţătorii nu erau aşa de bine pregătiţi" ; apoi : „...Băieţii stăteau aşa de înghesuiţi, că le era imposibilă mişcarea mîinilor ; lumină n-aveau... iar sătenii sînt aşa de săraci, că nu pot suporta cheltuielile scrierii" [3].

In asemenea împrejurări, Zaharia Boiu publică în volum separat, pentru prima oară, o „Manuducere" la Sibiu, în 1862. Aceasta avea 94 pag. în 8^0. Autorul o prezintă ca pe o prefaţă a abecedarului său, „apărut de curînd", şi o adresează învăţătorilor ca pe un fel de metodică practică în predare.

Cartea, „dedicată lui dr. Pavel Vasici [4], consilier de instrucţiune", pe care Zaharia Boiu îl numeşte „mama şcoalelor sărace", cuprinde pe lîngă prefaţă, următoarele capitole : 1. Notiţe generale introducătoare ; 2. Religiozitatea şi moralitatea ; 3. Vorbirea ; 4. Citirea ; 5. Scrierea ; 6. Aritmetica ; 7. Geografia ; 8. Istoria ; 9. Fizica şi istoria patriei ; 10. Cîntarea ; 11. Desenul şi Partea specială (în care dă indicaţii cum să se procedeze la predarea celor 83 de lecţii pe care le cuprinde „Abeţedariul", fie că sînt scrise cu alfabetul chirilic de tranziţie, fie cu alfabetul latin). „Manuducerea" este scrisă numai cu alfabetul chirilic, fiindcă autorul are, desigur, în vedere şi pe învăţătorii mai vîrstnici, care nu cunoşteau încă alfabetul latin.

In „Notiţe generale introducătoare", Zaharia Boiu arată că metoda folosită de el este nouă şi cere învăţătorilor să n-o condamne înainte de a fi pus-o în aplicare.

---

[1] „Manuducere pentru învăţători la întrebuinţarea Abeţedariului", de *Z. Boiu*, Sibiu, în tipografia diecesană, 1862.

[2] Tipograf din Sibiu şi autorul unui abecedar.

[3] „Manuducere", prefaţă.

[4] Medic din Sibiu. A fost redactor al „Teleğrafului romîn" între anii 1853—1856, după plecarea lui A. Florian.

El nu reduce învăţământul clasei I numai la cunoştinţele cuprinse în abecedar, ci caută să pregătească elevii, cu ajutorul „Manuducerii", şi pentru celelalte discipline şcolare, deşi nu erau cuprinse în abecedar. Principalul lucru nu este conţinutul abecedarului, ci modul cum va şti învăţătorul să se folosească de el, „căci în deşert va fi metal într-o stîncă, dacă nu va fi un băieş, care să-l ştie scoate" [1]. Şi acesta a fost un motiv în plus care „ne-a impus datorinţa de a scrie ca un comentariu, ca un fel de tîlc al Abeţedariului această manuducere pentru învăţători" [2].

Urmărind îndrumările date în acest îndreptar, ne putem da bine seama de concepţia pedagogică progresistă a lui Z. Boiu. Vom releva toate aspectele pozitive care constituie o moştenire preţioasă pentru noi. Astfel, o foarte mare atenţie acordă Z. Boiu vorbirii — ceea ce nu s-a făcut pînă la el, deoarece se considera că elevii ştiu, de la părinţi, să vorbească romîneşte. Dar, spune Zaharia Boiu, limba face progrese prin cuvinte noi şi forme noi, pe care trebuie să le înveţe şi copiii. „De acest spor încă pînă acum se bucură numai învăţaţii, literaţii şi inteligenţii, iar poporul pentru ce să nu-i spunem dreptul? Aceste transformări şi înaintări în limbă au rămas „aramă sunătoare" şi-i vor rămîne pînă cînd nu le va înţelege" [3].

Şi, aici, Z. Boiu are meritul de a fi pus în valoare metoda intuitivă. Într-adevăr, el preconizează această metodă ca cel mai uşor mijloc de a învăţa pe copii să vorbească. Această metodă trebuie aplicată începînd de la lucrurile înconjurătoare: tăbliţa, stilul (creionul), masa etc. (în totul, enumără 39 de grupe de obiecte înrudite, care pot fi folosite cu mare succes ca material intuitiv).

Relevăm, de asemenea, ca pozitivă, dozarea timpului, aşa cum o face Z. Boiu: astfel, „lecţia de deprinderi intuitive" nu trebuie să dureze mai mult ca 30 de minute, după care va urma lecţia de citire şi de conversaţie.

Un exemplu din cele multe date de Zaharia Boiu este nu numai edificator, ci vrednic de urmat şi în şcoala noastră de astăzi: Învăţătorul ia o carte în mînă, o ridică în sus şi-i întreabă pe elevi ce este. Cere elevilor să descrie cartea şi apoi trece la predarea lecţiei (nr. 74) din abecedar, în care o cămaşă zdrenţuită povesteşte cum a fost vîndută, spălată, zdrobită în piuă şi apoi întinsă pe un sul cald de aramă, care o prefăcu în hîrtie ce fu vîndută unui tipograf şi acesta punînd-o sub teascul cu litere, o transformă într-o carte. Lectura se termină cu următorul sfat dat elevilor, poate mai rar întîlnit în literatura noastră didactică: „Dar tu să mă îngrijeşti, să nu-mi rupi hainele, să nu-mi mînjeşti foile, să nu mă arunci încoace şi încolo. Căci dacă mă vei îngriji, apoi te voi spune şi surorilor mele cele mai mari, care apoi te vor învăţa lucruri şi mai multe şi mai mari şi mai frumoase de cum te-am învăţat eu" [4]. Bună şi valabilă şi azi este îndrumarea ca în tot timpul povestirii, învăţătorul să corecteze vorbirea elevilor.

Unul dintre principalele scopuri pe care Z. Boiu le-a avut în vedere la alcătuirea abecedarului său a fost obişnuirea elevului cu diferite de-

[1] Op. cit. pag. 11.
[2] Ibidem, pag. 9.
[3] Op. cit. pag. 16.
[4] „Abeţedariu" ed. I. Sibiu, 1862, pag. 66.

prinderi, începînd cu: „1. lucruri ce trebuie în învățămînt; 2. scule sau unelte din școală; 3. scule de casă; 4. lucruri grele nemișcăcioase (nemișcătoare) (părțile casei de locuit) ș.a.m.d." Aici el atrage atenția în chip teoretic asupra principiului pedagogic: de la cunoscut la necunoscut, de la simplu la complex, pe care-l aplicase în „Abețedariu" și în practica sa pedagogică: „Lesne va afla învățătorul planul păzit aici, că adică s-a păsit treptat de la ce e mai aproape la ce e mai departe, de la ce e mai ușor, la ce e mai anevoios, de la ce e mai simplu, la ce e mai compus, de la ce e mai sensual, la ce e mai spiritual. Tot după 5—6 lecțiuni din aceste deprinderi, repetițiuni. Iar după 10—12 deprinderi, se poate începe cu scrisul" [1] — cum am spune astăzi, trecerea de la analiză la sinteză.

În cap. IV al „Manuducerii", intitulat *„Cetirea"*, după ce face justa observație că cititul, „pînă de curînd" servește numai pentru învățarea rugăciunilor, adaugă: „dar timpul de față cere mai mult chiar și de la cel mai simplu țăran" [2], și de aceea el arată că nici metoda slovenirii (învățarea mai întîi a denumirii literelor mari, apoi a vocalelor (glasnicelor), consoanelor (neglasnicelor) diftongilor și triftongilor, după care se trece mai tîrziu la citirea cuvintelor silabice, bisilabice, trisilabice etc., nu mai e bună.

„Se dedeau școlarii a lălăi ca niște moare pustii: ba, be, bi, bo, bu, bă, bî etc." [3] — cam în felul gramaticii lui Măcărescu, pe care n-o putea înțelege bietul Trăsnea și pe care Ion Creangă o numește „cumplit meșteșug de tîmpenie" [4].

Metoda aceasta, constată Zaharia Boiu, este așa de nepractică, încît băieții abia după cîteva „ierni" puteau învăța citirea.

Zaharia Boiu introduce metoda fonetică, pe care el o numește „sunetară", „Lautirmethode", folosită în școlile germane de către pedagogul Stefani.

Această metodă recomandă ca elevii să învețe pronunțarea sunetelor din cuvintele pe care le citesc, fără să pronunțe separat denumirea fiecărei litere (ca la metoda slovenirii), fiindcă „la citire rostim numai sunetele, dar nu și numele literilor. Pentru a citi, de exemplu, cuvîntul: *daru,* nu zicem *de-a-er-u,* ci numai *'d-a-'r-u,* va să zică numai sunetul, dar nu și numele literilor" [5].

Scrierea trebuie să înceapă cu literele mici, nu cele mari, fiindcă sînt mai rare: „A pune literile cele mari înainte, e lucru cu capul în jos" [6].

Evident că, aducînd această corectare, Z. Boiu lasă mai departe o greșeală pedagogică: copiii învață să scrie mai întîi greșit (cu literă mică după punct, la începutul numelor proprii); după învățarea și a literelor mari, trebuie să se revină spre a se corecta această greșeală.

Elevii vor învăța la început vocalele și mai tîrziu consoanele — potrivit ușurinței rostirii — cu care se vor alcătui, concomitent cu învățarea lor, cuvinte „nu muțești, ci înțelese de copii" [7].

---

1 „Manuducere", ed. I. Sibiu, 1862, pag. 27.
2 Ibidem.
3 „Manuducere", ed. I. Sibiu, 1862, pag. 30.
4 *Ion Creangă*, Opere, Buc., Editura de stat 1949, pag. 75, ediția Clasici Romîni.
5 „Manuducere", pag. 29.
6 Ibidem.
7 Op. cit. pag. 31.

La fiecare lecţie se vor folosi literele învăţate în lecţiile precedente, pentru ca elevii să le memoreze mai temeinic prin repetare raţională.

Z. Boiu, deşi îşi exprimă părerea că din cele trei sisteme de scriere în uz pe atunci: cu alfabetul chirilic bisericesc, cu alfabetul chirilic civil — de tranziţie — şi cu cel latin, acesta din urmă aparţine viitorului, începe totuşi „Abeţedariul", cu alfabetul civil, întrucît este mai uşor de învăţat, deoarece „fiecărui semn îi răspunde un sunet, ceea ce la literele latine (că cugetăm asupra lui *ci, gi, ş, d, ţ*) nu e aşa simplu şi uşor". Deci, în primul rînd aplicarea strictă a metodei fonetice.

In cap. V se ocupă de *scriere.* El consideră că, dacă pînă atunci scrierea a fost mult neglijată — din cauzele pe care le-am expus mai sus —, pe viitor copiii nu mai pot rămîne fără s-o cunoască:

„Scrierea trebuie să se înveţe înaintea literelor şi să se continue cu învăţarea lor", din următoarele motive: 1. ceea ce a intrat în mintea şcolarului prin mai multe simţuri se reţine mai uşor şi mai bine; 2. prin scrierea alternată cu citirea, se dă o ocupaţie mai variată copiilor; 3. cît timp învăţătorul învaţă să citească pe unii, altă serie se ocupă cu scrierea şi 4. temperamentul vioi al copiilor va avea o ocupaţie mai variată.

Cunoscînd bine cauzele care au dus la necunoaşterea scrierii, Z. Boiu face următoarele recomandări: „mese, (bănci bune) nu prea înalte, dar nici prea joase, casă luminoasă, şederea aşa ca lumina să vină din stînga, tablă mare şcolară şi tablă de piatră în mîinile tuturor copiilor".

„Inainte de toate, trebuie deprinşi şcolarii cu însemnăciunea cuvintelor *sus, jos, dreapta, stînga.* Pînă cînd nu se va încredinţa învăţătorul că şcolarii toţi ştiu pe deplin ce sînt acele vorbe, în deşert va începe scrierea" [1].

Scrierea să-nceapă cu un punct, apoi cu două, trei etc., înşirate la început orizontal, apoi vertical şi rînd pe rînd în diferite forme. „Treapta a doua" începe cu linii drepte aşezate în diferite poziţii şi apoi amestecate cu puncte; treapta a treia o formează liniile „strîmbe" şi „strîmbe amestecate în fel şi chip cu cele drepte". Urmează liniile oblice, trase de sus în jos şi de jos în sus, în timp ce învăţătorul bate tactul: „un, doi — un, doi"; numai după aceste exerciţii preliminare se va trece la scrierea literelor.

Cap. VI, *Aritmetica,* cuprinde numai cele patru operaţiuni pînă la 10 şi tabla numărătorii pînă la 100.

Şi în predarea aritmeticii, Z. Boiu recomandă învăţătorilor folosirea metodei intuitive, pentru ca elevul să vadă cum se nasc numerele unul din altul. Se vor folosi exemple din nevoile pe care le are omul în viaţă.

In cap. VII, Z. Boiu se ocupă de *geografie.* In clasa I, geografia nu se va preda ca obiect special, însă pentru îmbogăţirea cunoştinţelor elevilor, precum şi ca o uşoară pregătire pentru clasele următoare; în bucăţile de lectură a introdus numiri de animale, de popoare, forme de relief etc., despre care învăţătorul să vorbească cu elevii în timpul orelor.

Zaharia Boiu, care milita pentru buna înţelegere între toţi locuitorii Transilvaniei, are grijă să adauge la capitolul despre geografie următoarea indicaţie foarte semnificativă pentru orientarea sa democratică: „In privinţa aceasta să pomenească învăţătorul cu mare moderaţiune, să enumere numai părţile cele bune ale fiecărui popor şi să se ferească de

[1] Op. cit. pag. 37.

greşala aceea, în care lesne cad mai cu seamă învăţătorii tineri, care vrînd să deştepte în copii simţul naţional, prin rezonări nesocotite şi glume uşurele, aruncă în inimile copilăreşti ura către cei de altă origine şi limbă, ură care apoi precum strică tăciunile cele mai frumoase semănături, aşa poate şi nimici în acele inimi cele mai nobile simţăminte umane şi creştine" [1].

Atitudine justă şi poziţie ştiinţifică dovedeşte Z. Boiu şi în cap. VIII, *Istoria:* „...totuşi cunoştinţele celor mai însemnate popoare, întîmplări, invenţiuni (care după el fac parte tot din istorie) şi a vieţilor celor mai memorabili bărbaţi şi femei se vor cere şi de la şcoala poporală; spre exemplu unde Abeţedarul cuprinde lecţii despre popoarele patriei noastre, învăţătorul să spună în cîteva trăsături, de unde se trag şi de unde au venit aici; cu cine s-au înrudit acele popoare, dar poetizarea şi fabularea să fie excluse de la aceste întîmplări şi adevărul să fie şi să rămînă unica tendinţă a învăţătorului" [2]. „Mai bine să spună şcolarilor mai puţin, decît să se piardă în fabule" [3].

Şi toate acestea le propunea Zaharia Boiu pe cînd urmaşii curentului latinist susţineau puritatea neamului şi voiau să introducă rătăcirile lor lingvistice chiar în sînul Academiei.

Cincisprezece lecţii, mai ales în partea a II-a a abecedarului, cuprind noţiuni sumare de fizică şi de istoria patriei.

Deosebit de interesante sînt părerile autorului despre rolul mobilizator pe care-l are muzica în şcoală şi pe care le expune în cap X, *Cîntarea.*

Zaharia Boiu este primul care propune ca învăţătorul să introducă, încă din clasa I, cîntecele. „Din poezia profană (lumească), să aleagă învăţătorul cîteva piese potrivite, scurte şi cu melodii simple, spune Zaharia Boiu. Care piese ar putea să ocupe acest loc, mărturisesc că încă nu ştiu; n-am aflat mai nemica ca să fi putut primi în Abeţedariu, căci lucruri aşa civile, cum e de ex.: „Iată, iată a sosit iară mult dorita primăvară" şi altele de felul acesta nu mă putui îndupleca a primi...". „La toată întîmplarea, alegerea unor poezioare potrivite cu vîrsta abecedariştilor, atît în text, cît şi în melodii, va fi nevoie. Cine mi-ar da un buchet de astfel de floricele, şi-ar cîştiga merit mare pentru şcoală şi pentru cultura poporului, iar învăţătorul să se străduiască ca cîntarea să devină un element de mobilizare şi cultură" [4].

Cap. XI, *Desenul.* „Cum că de la o şcoală populară bine întocmită se cere şi desenul, cel puţin în cele mai principale liniamente, se dovedeşte atît prin influenţa cea mare ce o are această dexteritate asupra spiritului peste tot, căci deşteaptă simţul frumosului, cît şi pentru trebuinţa cea mare ce o are ori şi cine de a-şi desena ori cutare lucru, fie barem numai o unealtă de agronomie ori meserie" [5].

Fiindcă acest obiect nu se preda pe atunci în şcolile preparandiale şi deci învăţătorii nu erau pregătiţi, această lipsă va fi suplinită prin caligrafie şi exerciţii uşoare de desen.

---

[1] Op. cit. ed. I., pag. 47.
[2] Ibidem, pag. 48—49.
[3] Ibidem, pag. 59.
[4] Op. cit. pag. 50—51.
[5] Op. cit. pag. 52.

După „Notiţe generale introducătoare", începînd cu pagina a 52-a a „Manuducerii", urmează „Partea specială", în care autorul arată metoda pe care trebuie s-o folosească învăţătorul la fiecare lecţie în parte. Este un plan pentru fiecare lecţie, care cuprinde cuvintele rare pe care învăţătorul trebuie să le repete cu elevii oral şi în scris pentru a le îmbogăţi vocabularul, noţiuni de ştiinţe naturale, istorie, geografie; se indică, de asemenea, legătura cu lecţia nouă şi scopul urmărit (în cadrul căruia educaţia sentimentelor apare ca o preocupare permanentă).

Intreg materialul lecturilor este luat din realitatea înconjurătoare, prezentat într-o formă nu numai atrăgătoare, ci, uneori, chiar şi în proză ritmată.

In 1876 a apărut la Iaşi cartea lui Gh. Ienăchescu şi Ion Creangă, „Povăţuitoriu la cetire prin scriere, după sistema fonetică" tipărit din dorinţa ce avem de a vedea odată — în toată ţara — predîndu-se cetirea împreună cu scrierea în mod intuitiv şi după sistema sonetară" [1], un fel de manuducere, în care Creangă dă — ca şi Zaharia Boiu — indicaţii învăţătorilor cum să aplice în predare şi scriere noua metodă.

Din analiza comparativă a celor două îndrumătoare, uşor se poate deduce că Ion Creangă a cunoscut „Manuducerea" lui Zaharia Boiu. Noi nu facem însă afirmaţia că „Povăţuitoriul", întrucît „este productul unei experienţe de 13 ani, dobîndite în mijlocul copiilor începători" [2] nu ar cuprinde şi observaţii şi constatări pedagogice necunoscute pînă atunci.

Atît „Manuducerea", cît şi „Povăţuitoriul", amîndouă adresate „Fraţilor învăţători", sînt prezentate ca „îndrumătoare" pentru predarea „Abeţedarului apărut de curînd" şi a „Metodei Nouă de scriere şi citire pentru uzul clasei I primară".

Ambele îndrumătoare arată cît de importante sînt exerciţiile de vorbire: „De aceea dar înainte de a-nvăţa a vorbi, trebuie să-nvăţăm a cugeta (gîndi)" [3] spune Z. Boiu; iar I. Creangă scrie: „Folosul acestor exerciţii va fi că şcolarii se vor deprinde a gîndi, a vorbi cu uşurinţă şi a cunoaşte fiinţele şi lucrurile din mai multe puncte de vedere" [4].

Pentru ca exerciţiile de vorbire să-şi atingă scopul dorit, Zaharia Boiu cere ca „De la început să-nveţe învăţătorul pre şcolari a răspunde în propoziţiuni întregi, iar nu în cuvinte rupte" [5]. Aceeaşi recomandare pe care o face şi I. Creangă: „Răspunsurile şcolarilor să fie primite de învăţător numai în propoziţiuni întregi" [6].

Inainte ca elevul să înveţe a scrie, trebuie să facă exerciţii pregătitoare. După „Manuducerea" lui Zaharia Boiu: „Inainte de toate trebuie deprinşi bine şcolarii cu însemnăciunea cuvintelor *sus, jos, dreapta, stînga*". Spre a se convinge, îi va face să ridice mîna dreaptă, mîna stîngă, să pună cînd una, cînd alta, cînd pe ochiul, umărul, ş. a. drept, cînd pe cel stîng, să ridice mîna în sus, să o plece în jos ş. a. [7].

---

[1] „Povăţuitoriu", pag. 3—4. Tot *sonetară* o numeşte şi Eminescu, probabil după „Povăţuitoriul" lui I. Creangă, pe care-l recomandă ca foarte necesar.
[2] Ibidem, pag. 2.
[3] „Manuducere", pag. 16.
[4] „Povăţuitoriu", pag. 8.
[5] „Manuducere", pag. 24.
[6] „Povăţuitoriu", pag. 8.
[7] „Manuducere", pag. 38.

După „Povățuitoriul" lui Ion Creangă, elevii fac exerciții de felul acesta :

„Rădicați mîna dreaptă în sus ! Lăsați-o ear în jos ! Rădicați mîna stîngă — Lăsați-o în jos — Care vă este ochiul drept ? Care cel stîng ? Puneți mîna stîngă pe umărul drept. Puneți mîna dreaptă pe umărul stîng. Lăsați mîinile în jos" [1] etc.

Și „Povățuitoriul" recomandă mai întîi studiul vocalelor „ca fiind sunete curate și neatîrnate. Chiar la consoane întîmpină învățătorii cu școlarii oarecare greutate, fiindcă ele sînt sunete cu totul mute și atîrnate".

Amîndoi pedagogii sînt pentru aplicarea învățămîntului intuitiv — susținut cu aceleași argumente —, pentru metoda fonetică, pe care o numesc în același fel — metoda sunetară — ; deopotrivă sînt pentru prețuirea proverbelor, legendelor și cîntecelor populare.

Principiul pedagogic al lui Zaharia Boiu a fost „graba strică treaba" și „non multa, sed multum" * iar al lui I. Creangă :

„Și iute și bine — nu se poate".
„Toată graba, strică treaba" (pag. 15)

Apropierile între cele două cărți, care cuprind în aceeași ordine noile principii, sînt un indiciu sigur că Ion Creangă a cunoscut „Manuducerea" lui Zaharia Boiu, dealtfel singurul îndrumător romînesc care propunea noile metode de predare.

Faptul că s-a orientat după „Manuducerea" lui Zaharia Boiu nu diminuează originalitatea și valoarea „Povățuitorului", care e mult mai bogat în exemplificări, mai plăcut în prezentarea indicațiilor date și mai practic.

---

[1] „Povățuitoriu", pag. 9.

* Același principiu îl recomandă și Eminescu într-un articol din „Timpul". Vezi Revista de pedagogie nr. 1 ianuarie—martie, 1954, pag. 43.

CÎTEVA ASPECTE ALE FORMĂRII DEPRINDERILOR DE MUNCĂ INDEPENDENTĂ LA ELEVII CLASELOR I—IV

FLOREA I. STATE
Învățător școala Galeș,
comuna Brăduleț, raionul Curtea de Argeș

Din definiția procesului de învățămînt se desprinde caracterul bilateral al acestei activități, munca dusă în comun de către învățător (profesor) și elev. Învățătorul, prin metodele cele mai potrivite și mai bune, transmite cunoștințe elevilor, le face educație dezvoltîndu-le procesele psihologice, le formează priceperi și deprinderi pentru aplicarea cu ușurință a cunoștințelor în viață. Elevul depune efortul de a-și însuși cunoștințele și forma deprinderi sub conducerea învățătorului.

Dar nu în toate școlile noastre cadrele didactice dau atenția cuvenită susținerii efortului din partea elevului. În multe școli, învățămîntul se realizează numai prin munca învățătorului, elevul fiind lăsat să se complacă în situația pasivă de a asculta și înregistra. Neantrenarea însă a elevului în reușita procesului de învățămînt și educație nu poate fi socotită decît ca o serioasă greșeală. După cum arată N. K. Krupskaia, trebuie să învățăm tînăra generație să-și însușească pe cale independentă cunoștințele. Aceasta este una din problemele cele mai importante pe care trebuie să le rezolve școala [1].

Se știe doar că educația comunistă își propune să formeze un om nou, — omul societății socialiste, — capabil să se descurce și să se orienteze singur în viață, omul care să poată învinge greutățile ce i se ivesc în viață. Fără efortul neîncetat al elevului, fără exigența învățătorului în această privință, sarcinile educației noi nu pot fie realizate.

Din practica învățămîntului, din constatările făcute cu ocazia cercurilor pedagogice și a schimbului de experiență, din relatările organelor de control, s-a dovedit — în unele cazuri — că acolo unde învățătorul predă la două și chiar la mai multe clase, elevii se prezintă în condiții din cele mai bune, depășind în pregătire elevii unde procesul de învățămînt se desfășoară în condițiile cînd fiecare clasă își are învățătorul respectiv.

Asemenea exemple pot fi citate și din raza cercului pedagogic „Brăduleț" — raionul Curtea de Argeș. Cu toate că tovarășii învățători Niculescu Vasile de la școala Vîlsănești și Mitulescu Petre de la școala Tulburea predau la 2 și 4 clase, rezultatele obținute cu elevii sînt deosebit de bune. Explicația acestui fapt, în afară de pregătirea învățătorului, nu

[1] *N. K. Krupskaia:* Opere pedagogice alese. Editura de stat didactică și pedagogică, 1952, pag. 223.

poate fi găsită decît în reuşita muncii învăţătorilor respectivi pentru formarea deprinderilor de muncă independentă la elevi.

Unde învăţătorul are mai multe clase, prin însăşi natura muncii, de multe ori lecţiile nu mai pot fi trecute prin toate verigile indicate de metodici. Rezultatele procesului de învăţămînt şi de educaţie sînt însă tot atît de bune, ba, uneori, şi mai bune decît la unele din şcolile unde învăţătorii predau la o singură clasă. Lipsurile metodice ale muncii didactice la şcolile unde se predă simultan la două sau mai multe clase sînt compensate şi prin efortul elevilor, prin munca lor independentă.

Din controlul efectuat de organele de învăţămînt s-a constatat la unii învăţători care predau la o singură clasă, că elevii se descurcă greu în lucrările independente, din cauză că le lipsesc deprinderile de muncă independentă. Elevii nu lucrează independent decît temele date pentru acasă, şi acestea, în special la sate, de multe ori nu sînt îndeplinite corect.

Munca independentă este una din formele importante care contribuie la reuşita deplină a procesului de învăţămînt şi educaţie. Prin munca şi efortul lor personal, elevii dobîndesc priceperi şi deprinderi trainice de a folosi cartea şi a-i pătrunde conţinutul, de a sezisa esenţialul ; ei învaţă să-şi expună corect oral şi în scris ideile, să construiască logic propoziţii şi fraze, să observe şi să pună probleme cărora singuri le găsesc răspunsul. Prin munca lor, elevii îşi dezvoltă gîndirea, atenţia, voinţa şi alte procese psihice ; ei învaţă să pună ordine şi disciplină în munca pe care o desfăşoară.

Dacă pentru viaţă munca independentă poate fi socotită ca un mijloc prin care omul adult poate pătrunde în tainele ştiinţei, în cunoaşterea adevărului — pentru şcoală ea constituie unul dintre principalele obiective însemnate. Pe această cale elevului i se formează priceperi şi deprinderi ca să acţioneze cu grijă şi ordonat, să ducă la bun sfîrşit cele începute, să controleze cele îndeplinite etc. Pentru viitorul adult, munca independentă va constitui un izvor de cunoaştere.

Bazele formării şi dezvoltării deprinderilor de muncă independentă se pun din şcoala elementară şi constituie un proces de lungă durată. De la primul contact al elevului cu cartea, învăţătorul trebuie să fie preocupat de formarea acestor priceperi şi deprinderi. Trebuie să se ştie însă că priceperile şi deprinderile nu se formează la întîmplare, ci presupun organizare şi pregătire temeinică şi permanentă.

Teme de muncă independentă făceau şi elevii din şcoala trecutului — sub denumirea aşa-ziselor „ocupaţii indirecte". Asemenea ocupaţii indirecte erau foarte numeroase, pentru că numeroase erau şi cazurile cînd un singur învăţător preda la mai multe clase. Ele nu îndeplineau însă cerinţele pedagogiei ştiinţifice în legătură cu temele de muncă independentă. Or, se ştie că este necesar că temele date în şcoala elementară trebuie să îndeplinească o serie de cerinţe didactice deosebit de importante. Este necesar ca temele date să se refere la lecţia sau capitolul predat şi să constituie o bază pentru lecţia următoare, să aibă funcţiunea de fixare şi consolidare a cunoştinţelor însuşite în clasă ; să fie accesibile elevilor din punctul de vedere al conţinutului, să fie formulate clar şi exact ; să fie gradate pe măsura însuşirii materialului ; să fie totdeauna verificate cu grijă de către învăţător.

Problema formării deprinderilor de muncă independentă la elevi, a stat şi stă în atenţia cadrelor didactice de la şcoala elementară Galeş din raionul Curtea de Argeş. Conştiente de importanţa acestei activităţi în procesul de învăţămînt şi avînd îndrumarea cabinetului pedagogic raional, cadrele didactice au pornit de la cunoaşterea cerinţelor şi de la modul de organizare a activităţii independente. De reţinut este faptul că, de la început, cîmpul activităţii independente nu a fost prea extins. S-a pornit de la obiectele-cheie în şcoala elementară — limba romînă şi aritmetica. Pentru fiecare din aceste obiecte s-a făcut cîte un plan de muncă săptămînal, desprins din planul calendaristic în care era prevăzut, în fiecare zi, ce fel de lecţii de muncă independentă se pot face şi care să respecte cerinţele amintite mai sus. La baza ocupaţiilor independente au stat lecţiile speciale de muncă independentă, pregătite de învăţător ca oricare altă lecţie de comunicare, consolidare sau repetare.

Înaintea planificării am stabilit obiectivele de urmărit în procesul formării deprinderilor de muncă independentă la obiectele-cheie. Astfel, la limba romînă mi-am propus să ajung ca elevii : a) să înţeleagă conţinutul textului citit şi să-l poată expune oral ; b) să seziseze ideile principale şi să le poată formula în scris ; c) să povestească un text în scris ; d) să formeze propoziţii şi fraze logic închegate ; e) să facă compuneri libere ; f) să scrie corect ortografic ; g) să facă analiză gramaticală sintactică şi morfologică oral şi în scris.

Fără îndoială, munca din şcoală este strîns legată de manual. Aici, învăţătorul găseşte multe şi variate forme de muncă independentă pentru elevi. Dar înaintea formării oricăror priceperi sau deprinderi, învăţătorul trebuie să aibă în vedere formarea priceperii la elev ca să ştie să folosească manualul.

„Trebuie să-i deprindem pe copii să muncească singuri cu cartea, care este deschisă în faţa lor“ — spunea pe bună dreptate marele pedagog rus K. D. Uşinski. Sînt copii care pierd mult timp ca să-şi găsească lecţiile. De aceea, prima sarcină a învăţătorului constă în pregătirea elevului pentru folosirea manualului, de a le forma priceperea „să se orienteze“ în manual, spre a-i cunoaşte paginaţia şi conţinutul pe capitole şi teme. Este indicat ca prezentarea manualului şi explicaţiile legate de folosirea lui, să fie date de la prima lecţie şi să se completeze pe măsură ce se studiază.

După primele explicaţii de folosirea manualului, paralel cu predarea cunoştinţelor, învăţătorul începe munca migăloasă şi de durată a formării deprinderilor de muncă independentă, după obiectivele fixate.

Trebuie să reţinem faptul că munca metodică a învăţătorului este factorul hotărîtor în crearea deprinderilor de muncă independentă la elevi. Predarea lecţiilor cu respectarea tuturor indicaţiilor metodice formează la elevi dragostea pentru munca independentă. De felul cum învăţătorul, în prezentarea unui text, chibzuieşte să-l împartă în fragmente logice închegate, îi explică cuvintele şi expresiile neînţelese, scoate ideile principale, depinde şi felul cum elevul va proceda cînd i se va da să studieze independent. Primele exerciţii de înţelegere a textelor citite, le facem la lecţiile de citire din clasă. Aci, după citirea unui fragment, cerem copiilor să spună ce au înţeles. Dacă nu pot reproduce textul, li se pun întrebări ajutătoare. I se dă să facă citire în gînd, după care, de asemenea, li se cere să expună oral conţinutul, sau să răspundă la întrebările for-

mulate de către învăţător. Se scriu întrebările pe tablă, cerîndu-se elevilor să răspundă în scris. Vom observa că întîlnim copii care, cu toate că citesc curgător şi corect, expun cu greu cele citite. Citirea mecanică este un fenomen care se observă adesea la elevii şcolii elementare. Faţă de un asemenea fenomen, învăţătorul are datoria să-şi îmbunătăţească metodele de predare pentru ca acesta să nu apară deloc la elevi.

Lectura în afară de clasă ajută în mod deosebit la formarea priceperii de a înţelege textele. Ea trebuie să fie organizată şi îndrumată prin alegerea cărţilor şi textelor accesibile elevilor din fiecare clasă. Poveştile sînt cele mai indicate pentru început. Acţiunea lor este mai uşor prinsă şi reţinută de şcolari. În revista pentru copii „Luminiţa", se publică deseori povestiri frumoase şi plăcute la citit, şi al căror conţinut este uşor de înregistrat. Pe măsură ce elevii deprind gustul cititului, învăţătorul trece la alegerea de texte mai grele, cu caracter ştiinţific, cu acţiuni unde apar personaje mai multe etc.

Astfel, cu stăruinţa permanentă a învăţătorului şi efortul şcolarilor, ajungem ca fiecare elev să înţeleagă ceea ce citeşte.

Scoaterea ideilor principale constituie procesul cel mai înaintat al citirii la care se ridică elevul din şcoala elementară. Aci vom întîmpina numeroase dificultăţi. Ideile principale sînt abstracţiuni la care nu toţi elevii se ridică cu uşurinţă. Cu greu înlătură elevul amănuntul şi alege esenţialul. De aceea, lecţiile de muncă independentă în această direcţie să fie precedate şi pregătite prin numeroase lecţii de muncă directă. Munca metodică a învăţătorului înlesneşte şi formarea acestei deprinderi de a sezisa ideile principale dintr-un text. Metodica predării citirii în şcoala elementară prevede scoaterea ideilor şi întocmirea planului bucăţii citite. Cînd învăţătorul respectă indicaţiile metodice în predarea citirii, el înlesneşte formarea priceperii elevilor de a sezisa ideile principale. Scoaterea ideilor principale presupune înţelegerea textului şi delimitarea fragmentelor: Dacă elevul ştie să delimiteze fragmentele dintr-un text, aceasta presupune sezisarea ideii deosebite din acel fragment.

Formarea deprinderii de a sezisa ideile principale se începe chiar din clasa I. Sînt în abecedar texte la care se pot uşor desprinde aceste idei. Dăm ca exemplu bucăţile: „Cîinele, cocoşul şi vulpea", „Ridichea", în care se observă o înlănţuire a faptelor bine pronunţată. Asemenea bucăţi se găsesc în manualele de limba romînă la fiecare clasă. Este indicat, de asemenea, ca fragmentele să fie delimitate de către învăţător, iar apoi întrebaţi elevii: „Despre ce se spune aici?".

Lucrările de scoaterea ideilor principale încep din clasa a III-a, cînd elevul se poate exprima mai bine în scris. Cînd dăm teme independente în scopul de a deprinde pe elev cu scoaterea ideilor principale, să le dăm din texte alese din timp, unde faptele să fie bine conturate şi fragmentele să se poată delimita uşor. Bucăţile de citire din manualul de clasa a III-a: „Recunoştinţa şarpelui", „Fata moşului", „Povestea pescarului şi a peştişorului de aur", „Dezgheţul" sînt bucăţi care răspund cerinţelor de mai sus. Astfel de bucăţi literare găsim şi în lectura din afara manualului, fiind recomandată de programa şcolară pentru fiecare clasă.

La primele încercări am folosit ca procedeu metodic *munca semi-independentă* prin care: a) învăţătorul, împreună cu elevii, citeşte textul, explică cuvintele neînţelese, îi precizează conţinutul prin întrebări, îl împarte pe fragmente stabilind conţinutul fiecărui fragment şi pune pe

elevi să dea cîte un titlu fiecărui fragment ; b) se citeşte textul împreună, se precizează conţinutul şi se lasă elevilor ca singuri să delimiteze fragmentele şi să le pună titlurile corespunzătoare ; c) se citeşte textul şi se explică cuvintele, urmînd ca elevii singuri să precizeze conţinutul, să delimiteze fragmentele şi să scoată ideile principale.

Apoi, s-a trecut la munca independentă propriu-zisă, pentru care am indicat elevilor textul. Elevii îl citesc în gînd, îl împart în fragmente şi redau în scris ideile principale din el.

De subliniat e faptul că *expunerile în scris* în mod independent se fac uşor dacă elevii sînt deprinşi să înţeleagă conţinutul, să-l expună cu uşurinţă oral, să seziseze ideile principale. Partea cea mai grea aci o formează închegarea propoziţiilor şi legătura logică dintre ele. Copilul trebuie deprins să facă propoziţii scurte şi cu înţeles, să facă acordurile necesare, să lege ideile în mod logic. Formarea acestor deprinderi cere din partea învăţătorului o muncă continuă şi numeroase exerciţii. Trebuie dezvoltată gîndirea, atenţia şi voinţa elevului. Analiza gramaticală să-şi găsească aplicarea în structura propoziţiilor, în expunerea orală şi scrisă.

Practica la clasă ne-a arătat că textele ce le folosim pentru a fi expuse în scris trebuie să îndeplinească anumite cerinţe : conţinutul să fie plăcut pentru elevi ; textul să fie simplu şi clar ; copiii să cunoască toate cuvintele şi expresiile ; ideile să răsară succesiv, unele din altele, povestirea avînd un plan precis de dezvoltare a acţiunii.

In manualele de limba romînă sînt multe bucăţi cu conţinut literar care corespund acestor cerinţe.

Intre procedeele folosite, la expunerile în scris, s-a făcut citirea textului cu explicarea cuvintelor şi expresiilor, precizarea conţinutului, scoaterea ideilor principale şi întocmirea planului scris pe tablă, povestirea orală pe baza unui plan, după care elevii au expus în scris, în mod independent, conţinutul textului.

De obicei, la expunerile în scris ca lucrări independente am folosit bucăţile care înainte fuseseră tratate ca lecţii de citire. In situaţia aceasta, munca se uşurează, deoarece elevii au cunoscut conţinutul, cuvintele şi expresiile mai grele, au deja planul întocmit.

Corectarea greşelilor şi analiza lor care urma, în mod firesc, după fiecare expunere în scris şi a fost efectuată în mod independent.

Iată, cum a fost prevăzută desfăşurarea la clasă a unei expuneri în scris, ca *lecţie de muncă independentă la clasa a III-a.*

Obiectul : Limba romînă.

Subiectul : Expunerea în scris a bucăţii de citire : „Fricosul".

Scopul lecţiei : — formarea şi dezvoltarea priceperii de a expune în scris prin propoziţii logic închegate, conţinutul unui text ;

— dezvoltarea vocabularului şi a deprinderilor ortografice prin folosirea exerciţiilor ortografice, gramaticale.

— formarea şi dezvoltarea deprinderilor de muncă independentă.

Metode : citirea explicativă, povestirea.

DESFĂŞURAREA LECŢIEI

1. **Pregătirea temei de muncă independentă**

— Se citeşte textul în clasă şi se explică cuvintele şi expresiile necunoscute ;
— Se precizează conţinutul textului prin întrebări ;
— Se împarte pe fragmente şi se scot ideile principale ;
— Se întocmeşte planul şi se scrie pe tablă.

PLANUL EXPUNERII

1. Descrierea nopții de iarnă.
2. Animalele sălbatice.
3. Joaca iepurelui și convorbirea lui cu gîndul.
4. Spaima iepurelui și fuga în stuhăriș.

— Se povestește oral după plan.

2. **Munca independentă.** Elevii expun în scris conținutul textului, după planul scris pe tablă.

3. **Corectarea lucrărilor și analiza greșelilor.** Analiza lucrărilor se face după corectare, într-o lecție specială în cadrul orei următoare.

De asemenea, *compunerile libere* sînt o altă formă de activitate independentă care trebuie deprinsă de elevii școlii elementare. Ele sînt mai pretențioase și trebuie să fie pregătite prin formele expuse pînă aici. Se impune ca elevii să posede acum un vocabular mai bogat, să fie familiarizați cu literatura extrașcolară, să-și dea seama de cerințele construcției propozițiilor și frazei, să simtă frumusețea stilului, să înțeleagă rolul adjectivelor în construcția propoziției. La compunerile libere se urmărește și puterea de creație a elevilor, folosirea unui vocabular mai ales.

În activitatea didactică cu elevii școlii elementare s-a putut realiza următoarele compuneri:

— Compuneri pe baza materialului literar cunoscut. De exemplu la sfîrșitul capitolelor „Toamna" sau „Iarna", din manualul de limba romînă, se pot face compuneri cu titlurile respective.

— Compuneri pe baza impresiilor și observațiilor personale din excursii sau vizite: „Cum am petrecut vacanța de iarnă", „Pomul de iarnă", impresii de la o serbare, vizitarea unei expoziții etc.

— Compuneri pe baza unor cuvinte izolate. Astfel de compuneri sînt indicate la gramatică; se dau substantive și adjective care să fie folosite la închegarea unei povestiri.

— Compuneri după tablouri — un tablou sau o serie de tablouri.

— Descrierea diferitelor obiecte, animale etc.

Este necesar să subliniem că pentru realizarea în bune condițiuni a acestora elevii trebuie să cunoască foarte bine tema compunerii, iar în desfășurarea lor să se întocmească planul de dezvoltare și să se facă analiza fiecărei lucrări efectuate.

La lecțiile de gramatică există, de asemenea, mari posibilități de a contribui prin organizarea corectă a acestora, la dezvoltarea deprinderilor de muncă independentă la elevi.

Iată, de pildă, cum a decurs o lecție de formarea deprinderilor de muncă independentă la elevii clasei a IV-a, la gramatică. Dăm schema unei astfel de lecții:

Obiectul: Gramatica.

Subiectul: Analiza sintactică și morfologică, în scris, a unei propoziții.

Scopul lecției: Consolidarea cunoștințelor despre părțile de propoziție și de cuvînt, învățate; formarea deprinderilor de muncă independentă.

Metode: Conversația, exercițiul.

DESFĂȘURAREA LECȚIEI

1. **Organizare:** Elevii scot pe bancă tocul și cerneala; învățătorul le împarte foi de caiet pe care a liniat din timp un tabel asemănător cu cel de pe tablă.

2. **Pregătirea temei de muncă independentă**: se alege o propoziție și se analizează oral din punct de vedere sintactic și morfologic. Pe tablă se găsește făcută liniatura specială unde învățătorul înscrie propoziția și analiza făcută oral de elevi, ca model.

3. **Munca independentă**: Se dă pentru a fi analizată în scris — independent — o propoziție cu aceleași dificultăți, scrisă pe foi speciale liniate din timp.

Spre exemplu:

Cuvintele propoziției	Intrebarea	Părți de propoziție	Părți de vorbire
Școlarul	Cine ?	Subiect	Substantiv
Silitor	Care ?	Atribut	Adjectiv
Invață	Ce face ?	Predicat	Verb
Lecțiile	Ce ?	Complement	Substantiv

4. Corectarea lucrărilor și analiza greșelilor.

În predarea aritmeticii, pentru a forma la elevi deprinderi de muncă independentă mi-am propus ca elevii: *a)* să deprindă tehnica celor patru operații aritmetice; *b)* să-și formeze priceperi de rezolvarea problemelor; *c)* să-și dezvolte gîndirea, atenția, voința; *d)* să lucreze ordonat, curat; *e)* să-și verifice și să-și corecteze singuri temele.

Prin cît mai multe exerciții se ajunge la automatizarea celor patru operațiuni aritmetice. Pentru consolidarea, cît și pentru verificarea cunoștințelor asupra celor patru operațiuni, învățătorul de la școala noastră dă exerciții pentru a fi rezolvate independent de clasa întreagă. Prin acest procedeu pot fi cuprinși dintr-odată toți copiii la aceeași lucrare și depistați cei care nu știu să rezolve de loc, sau fac greșeli. Pe aceștia din urmă învățătorul îi scoate la tablă, îi ajută, iar greșelile le analizează cu întreaga clasă. În felul acesta s-a reușit ca să se ajungă mai repede și mai temeinic la însușirea operațiunilor aritmetice prevăzute de programă.

La rezolvarea problemelor se cere mai multă atenție, mai multă judecată și mai multă voință din partea elevilor, decît la exerciții. Pentru ca să înțeleagă enunțul problemei, elevul trebuie să fie atent; ca să poată să înțeleagă raporturile dintre mărimi trebuie să judece; ca să ducă rezolvarea la bun sfîrșit trebuie să voiască. Încă din prima zi de școală a clasei I, învățătorul este astfel preocupat în permanență de formarea și dezvoltarea acestor procese psihice. Intrebarea „De ce?" trebuie să deștepte în orice moment gîndirea copilului.

Insușirea enunțului deschide calea rezolvării problemelor; analiza aritmetică duce la pătrunderea și înțelegerea raporturilor dintre mărimi, la dezlegarea întrebărilor pînă la întrebarea finală. La analiza problemei să se angajeze toată clasa, iar elevul de la tablă să nu facă altceva decît să scrie datele și operațiunile indicate de clasă din analiza făcută. Este necesar să se angajeze din plin efortul elevilor prin lecțiile și exercițiile de muncă independentă.

La o muncă absolut independentă în rezolvarea problemelor nu se poate ajunge dintr-odată. Aceasta presupune exerciții numeroase și vreme mai îndelungată. Munca semiindependentă trebuie să pregătească și să înlesnească formarea deprinderilor de muncă independentă în dezlegarea problemelor. Trebuie avut în vedere ca elevul să nu întîlnească încă de la început piedici de neîntrecut. Neapărat el trebuie să fie ajutat și încurajat. „Ideile, încercările și eforturile independente trebuie să fie o manifestare

a forţelor intelectuale ale copiilor: independenţa, în dezvoltarea ei, nu trebuie să întreacă maturizarea spirituală a copilului". *(Uşinski)*.

Pentru ca să ajungem la rezolvarea în mod independent a problemelor aritmetice, folosim ca procedeu metodic o succesiune de etape.

1. Se prezintă şi se însuşeşte enunţul problemei, se face analiza şi planul oral de către învăţător împreună cu elevii; se execută în mod independent planul scris şi rezolvarea operaţiunilor.

2. Se însuşeşte enunţul, se face analiza împreună cu clasa; apoi elevii lucrează independent planul şi rezolvarea.

3. Apoi, urmează activitatea absolut independentă: elevii lucrează o problemă al cărei tip este cunoscut de ei. Elevii citesc şi îşi însuşesc singuri enunţul, analizează şi fac planul, rezolvă operaţiunile. În tot timpul cît elevii lucrează independent, învăţătorul trece printre bănci, observă, îi ajută prin diferite întrebări şi sugestii, îi face atenţi.

La orice exerciţiu sau problemă să deprindem pe copii să se verifice; să găsească anumite legături şi raporturi care să dovedească că rezolvarea este bună.

Spiritul de ordine şi curăţenie să fie stimulat şi antrenat de exigenţa învăţătorului, ca elevii să lucreze curat, să aranjeze operaţiunile în ordine estetică. Ordinea şi exactitatea din operaţiunile aritmetice să se impună în viaţa obişnuită a elevilor prin punctualitatea la ore, disciplină, curăţenie.

Analiza lucrărilor şi scoaterea în evidenţă a greşelilor ajută la desăvîrşirea muncii independente a elevilor prin înlăturarea lipsurilor şi completarea cunoştinţelor.

Dăm mai jos schema unei lecţii de muncă independentă la aritmetică, la clasa a III-a.

Obiectul: aritmetica.

Subiectul: o problemă de tipul celor care se rezolvă prin „împărţirea în părţi proporţionale".

Scopul lecţiei: să deprindă rezolvarea problemelor de tipul „împărţirii în părţi proporţionale"; să se dezvolte gîndirea, atenţia, voinţa şi să se formeze deprinderea de muncă independentă la elevi.

Metoda: analitico-sintetică, exerciţiile.

DESFĂŞURAREA LECŢIEI

1. Pregătirea muncii independente

— se lucrează în clasă cu toţi elevii următoarea problemă de tipul „împărţirii în părţi proporţionale":

„Trei tăietori de lemne au primit pentru lucrul făcut 960 lei. Cîţi lei trebuie să primească fiecare tăietor, dacă unul a lucrat 13 zile, al doilea 12 zile, iar al treilea 15 zile?"

— se însuşeşte enunţul de către toţi elevii.
— se face analiza problemei şi se fixează tipul.
— se întocmeşte planul de rezolvare.
— se lucrează operaţiile indicate de plan.
— un elev repetă problema şi planul rezolvării.

2. Munca independentă

— Elevii sînt făcuţi atenţi că vor lucra singuri o problemă care se aseamănă cu cea rezolvată în clasă. Se dă problema:

„Doi muncitori au primit împreună 750 lei. Unul a lucrat 18 zile, iar celălalt 12 zile. Cîţi lei are de primit fiecare?"

— Elevii lucrează absolut independent. Învățătorul umblă printre bănci și observă cum se lucrează, ajutînd în mod individual prin diferite întrebări și sugestii pe elevii care fac greșeli.

3. **Corectarea și analiza greșelilor**

Se face în aceeași oră dacă este timp, iar dacă nu, în ora următoare.

Prilejuri de muncă independentă oferă nu numai limba romînă și aritmetica, ci toate obiectele de învățămînt. Cînd elevul ajunge în clasa a IV-a, cîmpul activității independente se lărgește cuprinzînd istoria, geografia și științele naturii. Formele activității individuale la aceste obiecte sînt, de asemenea, foarte numeroase și variate. Ele se formează și se dezvoltă după aceleași cerințe și indicații metodice ca și cele de la limba romînă și aritmetică. Totul depinde numai de priceperea învățătorului de a le îmbina în mod creator.

Activitățile în afară de clasă și extrașcolare, cu toate formele lor, sînt sectoare de activitate care măresc gradul de independență al muncii elevilor. In organizarea și desfășurarea lor se ține seama de interesele și aptitudinile elevilor și au scopul de a lărgi și adînci activitatea din clasă și din școală. Învățătorul trebuie să aibă grijă să nu supraîncarce programul cu asemenea activități, căci atunci în loc să avantajeze procesul de învățămînt, îi dăunează. In darea temelor de muncă independentă să se țină seama de personalitatea elevilor. Cînd clasa nu se prezintă omogen din punctul de vedere al capacității de a învăța, temele se dau după puterile elevilor. Pentru cei care lucrează mai repede învățătorul trebuie să țină seama și totdeauna să aibă o rezervă de teme pe care să le dea atunci cînd aceștia au terminat, iar majoritatea clasei a rămas în urmă. Dacă majoritatea clasei a terminat, iar o parte din elevi nu, învățătorul ridică lucrările, iar celor rămași în urmă li se spune ca să le termine acasă. De asemenea, elevii trebuie obișnuiți să aibă mereu ocupații cît mai plăcute și utile. Desfășurarea lucrărilor practice pe terenul școlar experimental oferă largi posibilități pentru dezvoltarea multilaterală a elevilor, pentru formarea și consolidarea deprinderilor de muncă independentă și a inițiativei creatoare la elevi.

Pentru ca munca independentă să fie și plăcută, este necesar ca temele să fie cît mai variate. Diversitatea exercițiilor și temelor întreține interesul și curiozitatea, prezintă totdeauna ceva nou care necesită un efort continuu din partea copilului.

Deprinderile de muncă independentă trebuie să se îmbine cu sentimentul dragostei față de muncă. Educarea acestui sentiment să însoțească orice formă de activitate. Învățătorul să prezinte munca ca o chestiune de onoare, ca izvor de viață și de fericire. De aceea, învățătorul — în desfășurarea procesului de învățămînt — trebuie să prezinte elevilor pe oamenii muncii fruntași pe locul de producție, care prin munca lor neobosită și dîrză schimbă condițiile de viață ale societății noastre.

Dacă în școlile cu 1—2 posturi munca independentă este condiția principală a realizării programelor și planului de învățămînt, nici învățătorului care predă la o singură clasă nu-i este îngăduit ca s-o neglijeze, deoarece munca independentă concretizează efortul elevului canalizat în acțiuni creatoare. Construind un nou punct de plecare în procesul de cunoaștere, deprinderile de muncă independentă dobîndite în școală deschid calea muncii productive și formează trăsăturile de caracter ale omului nou de care patria noastră are nevoie pentru întărirea și dezvoltarea ei.

CÎTEVA CONSTATĂRI ÎN LEGĂTURĂ CU ÎNVĂȚAREA NOII ORTOGRAFII

L. BOLOGA
Prof. Sibiu

O dată cu introducerea noii ortografii în școală, Ministerul Învățămîntului a difuzat și îndrumările metodice corespunzătoare. De la principiile pe care profesorul trebuie să se bazeze, metode și procedee pînă la chestiunile de amănunt, ca alegerea momentului cînd să se predea, mijloacele de control, individualizarea învățării acestor reguli, urmărirea procesului de învățare etc., totul se prevede cu precizie matematică. Ca metodă de bază în însușirea ortografiei se recomandă „analiza ortografică însoțită de analiza fonetică sau morfologică, datorită căreia elevii înțeleg și își însușesc deci în mod conștient scrierea corectă" [1]. Prin exercițiile de analiză urmează să se consolideze aceste cunoștințe și să se transforme în deprinderi. Dictarea pentru lucrările scrise, prin apelul care-l face la analizatorul auditiv întărește imaginile vizuale lămurite prin procedeul vizual al copierii și care trebuie „combinată cu completarea unor litere omise, cu schimbarea formelor gramaticale și deci a celor de scriere" [2]. Aceste metode și procedee se completează cu „scrierea după memorie", cu „alcătuirea unor propoziții sau a unei compuneri cuprinzînd anumite ortograme" și cu „introducerea foii ortografice în caietul de lucrări al elevului", unde se vor trece greșelile făcute alături de scrierea corectă a cuvintelor respective. Iată un arsenal întreg de mijloace practice menite să dezrădăcineze o cantitate de cunoștințe și să le înlocuiască cu altele transformîndu-le în deprinderi.

Dacă am sintetiza aceste procedee și le-am exprima în termeni psihologici, am putea spune că două sînt cerințele fundamentale: 1) *înțelegerea* legii ortografice și 2) *repetarea* ei sub forme variate pînă la deprindere, datorită căreia întrebuințarea ei să nu mai necesite intervenția neapărată a conștiinței și a raționamentului. Această modalitate de a învăța noua ortografie ni se pare pasibilă de completări cerute atît de psihologia copilului cît și de prevederile pedagogiei.

Problema învățării noii ortografii e cu mult mai complicată decît se pare la prima vedere. Ea e o învățare, care implică în sine și o dezrădăcinare. In afara clasei I elementare, toți elevii sînt puși în situația de a dărîma și dezrădăcina vechi deprinderi ortografice și apoi din ruinele lor să edifice o nouă deprindere ortografică și să o înrădăcineze cît mai adînc în forma ei exactă. Aceasta, indiferent dacă dezrădăcinarea și construirea merg paralel sau pe toată întinderea cunoștințelor de ortografie.

---

1 Predarea noii ortografii. Îndrumări metodice, București 1955, pag. 9.
2 Idem, pag. 10.

Cazul are asemănări cu situațiile ivite uneori și mai înainte, cînd unii elevi își însușeau, în împrejurări variate, deprinderi ortografice greșite, pe care trebuia să le îndreptăm. Acum însă se prezintă pe o linie colosală atît în ce privește numărul deprinderilor de îndreptat cît și masa de elevi pe care o vizează.

În rîndul al doilea metodele și procedeele de învățare a noii ortografii trebuie să aibă în vedere și faptul că prin ele se urmărește nu numai partea pozitivă a muncii — însușirea noilor deprinderi — ci și cea negativă, de dezrădăcinare a vechilor deprinderi. Experiența de toate zilele ne învață că e mult mai greu să repari decît să construiești. Și aici sîntem în această situație.

Pentru a înțelege mai bine problema care se pune, trebuie să ne reamintim cîteva date din psihologia învățării referitoare la anihilarea deprinderilor.

Deprinderile scad din forță sau se anihilează total dacă exercițiul nu se face timp mai îndelungat. Pauza se resimte cu atît mai mult cu cît deprinderea e mai complexă. Se întîmplă însă uneori că pauza are o influență pozitivă ; în primul moment deprinderea scade în productivitate, însă după aceea se arată un progres simțitor în precizia și rapiditatea de desfășurare a ei. Prin lipsa exercițiului deprinderea se desautomatizează, ceea ce cere concentrarea atenției asupra ei, lucru care o încurcă mai mult decît o ajută.

Dacă deprinderea se asimilează superficial, se dezvață mai ușor.

Procesul *interferenței* încă poate provoca anihilarea deprinderilor vechi. În ce constă acest proces ? O deprindere pe care o stăpînim poate influența, uneori, în mod negativ asupra noii deprinderi pe care ne bizuim să ne-o însușim. Însă se poate și invers, cea nouă să distrugă pe cea veche. Această interferență se poate prezenta sub două aspecte, sau ca *inhibiție asociativă* sau ca *inhibiție reproductivă*. În primul caz dacă se învață reacționarea la un anumit stimulent cu un răspuns anumit, apoi se cere la același stimulent un alt răspuns, *învățarea celui de-al doilea răspuns va întîmpina greutăți considerabile.* În cel de-al doilea caz — al inhibiției reproductive — subiectul învățînd să răspundă la un stimulent oarecare pe două căi diferite, care se exclud una pe alta, întîmpină dificultăți oricum, de unde întîrzieri și greșeli. Se mai vorbește de o *inhibiție retroactivă* cu efect negativ asupra învățării și deprinderilor.

Unul din factorii cei mai puternici, care destramă vechile deprinderi sînt stările afective pozitive (bucurie, plăcere etc.) ca și cele negative (spaimă, groază etc.). Cornilov exemplifică numai cu cazurile din urmă, însă și cele dintîi pot exercita o influență nimicitoare asupra deprinderilor existente, cum e o surpriză plăcută, o bucurie, plăcere provocată de noua cunoștință destinată deprinderii.

Punînd problema dărîmării vechilor deprinderi de ortografie pentru a fi înlocuite cu altele, ne putem folosi cu efectul rapidității cerute de împrejurările școlarizării, cu precădere de două : 1. Provocarea fenomenului interferenței sub diferitele sale forme, ținînd seama de natura vechilor și noilor deprinderi, prin lămurirea și însușirea conștientă a noii deprinderi ; 2. Prin provocarea de emoții pozitive în forma de prezentare a noilor cunoștințe. În tot cazul dacă starea afectivă e în stare să întărească rădăcinile noilor cunoștințe, ea are și un rol de destrămare a deprinderilor menite înlocuirii tocmai prin tăria cu care se impun cele noi.

În sens pavlovian aceşti factori s-ar baza pe „un anumit tonus cortical provocat atît prin stimularea intereselor biologice cît şi a celor corticale... condiţii de formare a noilor legături ...condiţie de învăţare, de fixarea cunoştinţelor şi priceperilor“ [1], mai precis spus pe *reflexul de orientare*. „De aceea educatorul trebuie să ştie precis cum poate fi trezit, menţinut şi cultivat reflexul de orientare“ [2] — interesul — copilului, pentru ca învăţarea să dea roade. Dintre procedeele pe care autorul le indică ca susţinînd acest interes sau reflex de orientare, subliniem stimularea interesului prin contraste, prin intensitatea unor impresii, prin nota emoţională, prin efecte de ambianţă, glumă etc.

În lumina consideraţiilor psihologice şi pedagogice de mai sus, am încercat să ne lămurim problema, care ni s-a prezentat în urma sarcinii de a învăţa pe elevi noua ortografie.

În dorinţa de a realiza cît mai grabnic şi cît mai corect însuşirea noii ortografii, ne-am gîndit să urmărim mai de aproape evoluţia acestei transformări la elevi, să căutăm mijloacele cele mai potrivite vîrstei, individului şi împrejurărilor. De aci a rezultat propriu-zis experimentul pe care-l descriem mai jos. S-ar fi putut comunica elevilor noile legi ortografice dăscăleşte, în mod oficial cu îndrumarea de a abandona cele ştiute în favorul celor noi. Ar fi urmat apoi exerciţii corespunzătoare în vederea înrădăcinării lor în deprinderile elevilor. Trei au fost problemele cele mai generale, pe care le-am urmărit mai de aproape: înlocuirea lui *â* cu *î*, scrierea lui *sunt, suntem* cu *î* (sînt, sîntem) şi linioara de unire. Iată procedeul folosit.

Era prima zi de şcoală. Ni s-a părut cam brutal să intrăm deodată în materie, dar nici timp de pierdut nu era, întrucît Ministerul Învăţămîntului ne-a fixat ore limitate pentru comunicarea noilor legi ortografice. Şi atunci ne-am gîndit să transformăm ora de ortografie a clasei a V-a, într-o oră de povestire cu subiect ortografic. Am întrebat elevii dacă le plac istorioarele şi le-am povestit una în care se povestea cum *â* (personificat), într-o plimbare cu barca pe lac a căzut în apă şi a dispărut.

Au urmat exerciţii de scris la tablă, prin dictări. La greşelile ce se făceau, la început s-a auzit un „a murit“, pentru ca apoi să se generalizeze în aşa fel încît glăsuia toată clasa la orice greşeală. Şi am ţinut să scoatem la tablă, cu precădere pe cei ce i-am observat că fac greşeala.

La clasa a VII-a am procedat mai „ştiinţific“. Am reîmprospătat, prin întrebări, regulile vechii ortografii, privitoare la *â* şi *î*. Am dictat cuvinte în acest înţeles. Desigur s-au ivit cazuri de scriere incorectă, după vechea ortografie, la cuvintele compuse. Au fost îndreptate de către elevii clasei. Am încheiat această pregătire cu vorbele: „Iată Academia R.P.R. vine în ajutorul elevilor şi le taie odată pentru totdeauna posibilitatea de a mai greşi la scrierea lui *â* şi *î*. Noua ortografie prevede ştergerea definitivă a lui *â;* se va scrie numai cu *î* orice cuvînt în orice împrejurare“. Ecoul abolirii lui *â* şi a înlocuirii lui cu *î* a avut drept urmare o înseninare a feţelor şi o destindere psihică, generală. Au urmat apoi

[1] După Psihologia de Cornilov etc. pag. 204, 414—416.

[2] Procesul învăţării în lumina învăţăturii despre reflexele condiţionate, de V. Pavelcu. În Revista de pedagogie nr. 2, 1954 pag. 4, 8.

exercițiile corespunzătoare pentru însușirea deprinderii de a scrie numai cu *î*.

Cu învățarea celorlalte semne ortografice și legi noi, s-a procedat conform instrucțiunilor, prin lămurire și exerciții.

Materialul, pe care ne bazăm concluziile în această lucrare sînt două dictări făcute în primele zile ale anului școlar, după ce elevilor li s-a explicat noua ortografie pe elementele corespunzătoare, apoi lucrările de control ale pătrarelor I, II și o lucrare din al treilea pătrar, la gramatică și literatură. La lucrările de gramatică s-a folosit dictarea; apoi s-a făcut cîte o analiză morfologică sau sintactică. În felul acesta avem la clasa a V-a șase dictări și cinci lucrări libere de literatură (rezumate, caracterizări de personaje, paralele); la clasa a VII-a s-au făcut patru dictări și patru lucrări libere. Toate acestea au fost date la intervale diferite, între 2 septembrie 1955 și 30 ianuarie 1956. Desigur că între intervalele acestea de timp s-a continuat exercițiile și lămuririle cuvenite de la caz la caz atît în ce privește greșeala ortografică cît și elevul care a greșit. Experimentul, prin urmare, este un experiment pedagogic, pentru că se bazează pe material adunat din munca școlară obișnuită, respectînd în primul rînd condițiile muncii școlare, nu ale unui experiment de laborator.

Datele au fost elaborate statistic și pentru a face posibilă comparația s-au prelucrat procentual. Tabelele statistice de mai jos au următoarele coloane: data lucrării sau exercițiului, felul lucrării (dictare, lucrare liberă de literatură), numărul total al cazurilor referitoare la semnul ortografic corespunzător, ce se găsesc în lucrările elevilor, numărul greșelilor, procentul greșelilor raportat la totalul cazurilor existente în lucrări (bune și rele). Aceste coloane se repetă pentru cele trei semne ortografice.

Iată constatările care se desprind din aceste date statistice:

clasa V-a

Data lucrării	Felul lucrării	î			u = î			—		
		Total caz	Nr. greșelilor	% greșelilor	Total caz.	Nr. greșelilor	% greșeli	Total caz.	Nr. greșelilor	% greșeli
2 IX	Dict.	589	13	2,2	—	—	—	83	59	71
7 IX	„	272	3	1,1	68	20	29	340	38	11
27 IX	„	144	—	—	—	—	—	252	48	19
11 IX	„	204	—	—	34	—	—	204	42	20
12 X	Lit.	809	1	0,1	27	13	48	479	153	32
24 X	Dict.	310	—	—	—	—	—	248	70	28
2 XI	Lit.	607	—	—	3	2	66	125	34	27
16 XI	„	503	1	0,1	8	4	50	250	84	33
1 XII	Dict.	204	—	—	—	—	—	238	63	26
22 XII	Lit.	390	—	—	7	4	57	179	27	15
24 I	„	649	—	—	29	8	27	273	48	17

clasa a VII-a

Data lucrării	Felul lucrării	î			u = î			—		
		Total caz.	Nr. greşelilor	% greşeli	Total caz.	Nr. greşelilor	% greşeli	Total caz.	Nr. greşelilor	% greşeli
2 IX	Dict.	418	16	4	—	—	—	66	43	65
7 IX	„	308	—	—	44	8	18	220	54	24
29 IX	„	95	—	—	—	—	—	141	5	3,5
4 X	Lit.	498	1	0,2	15	8	53	203	26	12
19 X	Dict.	306	—	—	—	—	—	167	41	25
1 XI	Lit.	573	—	—	39	20	50	127	30	23
7 XII	„	486	1	0,2	20	11	55	168	26	15
30 I	„	338	—	—	18	6	33	82	13	16

Tabele procentuale a frecvenţei greşelilor ortografice pentru semnele ortografice *î*, î în scrierea lui *sînt* şi *sîntem* şi a linioarei de unire în lucrările de dictare şi de literatură ale elevilor clasei a V-a şi a VII-a de la Şcoala de 7 ani mixtă nr. 9 — Sibiu.

1. Numărul greşelilor, în ce priveşte scrierea lui *î,* la controlul de a doua zi deja, e redus la 2,2% pentru clasa a V-a, la 4% pentru clasa a VII-a. În lucrările următoare greşeala aceasta se reduce la două cazuri sporadice (pentru fiecare clasă în parte) şi numai la lucrările de literatură.

Semnalăm şi faptul că procentul greşelilor de a doua zi şi de mai tîrziu, e mai mare la elevii clasei a VII-a decît la cei de-a V-a, deşi diferenţa e foarte mică.

2. Scrierea lui *î* în loc de *u* în verbul *sînt* şi *sîntem,* la cîteva zile după lămurirea lui, ajunge la 29% greşeli, respectiv 18%, în exerciţiul de dictare. La lucrările de literatură ele se menţin, cu mici variaţii, la un procentaj de peste 50%. Doar la ultima lucrare se marchează o scădere bruscă aproape la jumătate, la ambele clase. Factorul nou, care a intervenit aci cu ocazia lucrării respective, a putut fi şi măsura luată de profesor, care a dispus revizuirea textului scris, în special în ce priveşte scrierea acestui semn.

3. În privinţa linioarei de unire, dictarea din 2 IX (prima dictare) nu poate fi luată în seamă, întrucît cerinţa acestei reguli ortografice nu a fost explicată. O dăm totuşi ca dovadă a nivelului la care se menţineau elevii în întrebuinţarea lui fără să cunoască regula ortografică. După lămurirea dată, în ce priveşte întrebuinţarea ei, numărul greşelilor s-a redus la 11% pentru clasa a V-a şi 24% pentru clasa a VII-a. Acest procent scade în clasa a VII-a ajungînd la 3,5%. La clasa a V-a se marchează o revenire, care fluctuează în următoarele lucrări de gramatică între 19—28%. Îi urmează o revenire la ambele lucrări.

În lucrările de literatură procentajul se prezintă de zece ori mai mare la clasa a VII-a şi de trei ori mai mare la clasa a V-a, pentru ca la ultimele două lucrări să scadă simţitor, deşi nu la nivelul procentajului atins de lucrările de dictare. Un factor important, ca şi acela la scrierea lui

sînt a intervenit și aci. S-a atras atenția, în mod special, asupra revizuirii textului în ce privește întrebuințarea linioarei.

Cum explicăm aceste constatări în lumina datelor psihologiei ?

Greșelile semnului *î* au scăzut vertiginos, în raport cu greșelile celorlalte două cazuri, din mai multe motive: 1) explicarea întrebuințării lui sub o formă, care a făcut apel la afectivitatea copilului; 2) repetarea exercițiului, dată fiind frecvența lui incomparabil mai mare în orice text, în raport cu a celorlalte două semne; 3) ușurința de a înțelege și învăța noua regulă ortografică, prin care se șterge definitiv tocmai semnul cel mai anevoie de scris *(â față de î);* 4) aceste condiții pun un accent mai puternic în interferența noului semn față de semnele vechi ale aceluiași sunet. După ortografia veche stimulentul sunetului *î* cerea două răspunsuri, elevul fiind pus în situația de a alege conștient pe unul din ele. În noua ortografie această alegere s-a șters deschizînd larg calea unei automatizări rapide. Dacă la elevii clasei a VII-a se observă un procent relativ mai mare de greșeli, credem că el se poate datora și deprinderii mai înrădăcinate decît la elevii clasei a V-a, deci și unei rezistențe mai accentuate a vechii deprinderi.

Greșelile semnului *î* în locul lui *u* în cuvintele *sînt* și *sîntem* prezintă o situație oarecum altfel. Deși nu avem ca material documentar decît o dictare la ambele clase — ca exercițiu — și o dictare legată de o lucrare de gramatică la clasa a V-a, credem că ne apropiem de adevăr dacă susținem următoarele: 1. La învățarea noului fel de a scrie ortografic, nu s-a apelat la factorul afectiv. 2. Prezența lui destul de rară în texte obișnuite n-a făcut posibil un exercițiu mai frecvent. Textele alcătuite ad hoc nu pot prezenta valoarea textelor normale; ele sînt un stimulent de ocazie, care pot deștepta o atitudine conștientă, dar nu pot determina înrădăcinarea definitivă a unei deprinderi. 3. Stimulentul auditiv necorectat, după noua regulă ortografică. Ne-am obișnuit atît de mult cu pronunțarea lui *sunt* și *suntem* din limbajul literar, limbaj în care elevii de la orașe vorbesc de obicei, încît lipsim pe copii de un factor important în scrierea corectă, iar cînd e vorba de un scris liber, elevul citind cu ochii sau pe șoptite, pronunță sunetul așa cum s-a obișnuit pînă aci. 4. În ce privește interferența celor două reguli — veche și nouă — cea veche, obișnuită, are o influență incomparabil mai mare asupra celei noi decît invers, pentru că sunetul *u,* care se aude în variate combinații, determină scrierea semnului *u* mai des decît sunetul *u,* care cere să se scrie *î.* 5. Revenirea la un procent mare de greșeli, în lucrările de literatură, ar putea avea următoarea cauză: în lucrările de literatură atenția și gîndirea elevului se concentrează mai mult asupra conținutului decît asupra formei caligrafice sau ortografice. Din cauza aceasta o veche deprindere domină mai ușor și dictează mai insistent, înlăturînd intențiile noii ortografii de a-i lua locul. Această presupunere ne este întărită și de faptul că de la penultima la ultima lucrare cu conținut literar, se înregistrează o scădere la jumătatea procentajului greșelilor. Semnalăm mai sus intervenția conștientă și stăruitoare a elevului de a-și corecta scrisul după noile reguli; aceasta la ordinul hotărît al profesorului. Deci atenția și directiva gîndirii s-a îndreptat spre semnul care cerea să fie îndreptat. În consecință îndreptarea directivei gîndirii asupra greșelilor de îndreptat poate avea o influență hotărîtoare în însușirea noii ortografii.

În ce privește linioara de unire, după procentajul greșelilor ivite în al doilea exercițiu și celelalte lucrări de gramatică și literatură, ne-ar îndreptăți să desprindem următoarele aspecte: 1. tot ca mai sus, lipsa elementului afectiv în învățarea lui; 2. exercițiul a rămas factor determinant în reducerea greșelilor; 3. preponderența noului fel de a scrie nu s-a putut realiza, întrucît apostroful a rămas și pe mai departe ca semn ortografic și încă în situații cu mult mai greu de sezisat. La fel, pentru unii elevi, greșeala de a scrie într-un singur cuvînt ceea ce se scria cu linioară de unire s-a menținut. Aceasta mai ales la elevii clasei a V-a, care n-au ajuns să fie la curent de exemplu cu noțiunea „formei scurte a pronumelui personal". Ceea ce cunoșteau și executau pe baza unei înțelegeri mecanice, era prea puțin pentru o scriere corectă. De aici lipsa puterii semnului — de a aboli vechea lui întrebuințare și în cazul procesului de interferență, preponderența și revenirea la deprinderea veche. Scăderea procentului de greșeli la ultimele lucrări și-ar găsi explicarea în același fenomen al concentrării atenției asupra corectitudinii folosirii linioarei.

Cîteva consecințe pedagogice: 1. Un apel la interesul copilului, prin sublinierea progresului ce l-a făcut în curs de o săptămînă, o lună sau un pătrar de exemplu, i-ar ușura formarea deprinderii. Acest apel poate fi și de altă natură, el însă să deștepte afectivitatea și să o întrețină. Exercițiul rigid, repetat prea mult, dă naștere la plictiseală, aceasta împrăștie atenția, iar fără atenție își pierde valoarea didactică.

2. Îndreptarea conștientă a gîndirii elevului spre scrierea corectă a semnelor ortografice, la sfîrșitul fiecărei lucrări, la fel ar ajuta înrădăcinarea bunelor deprinderi. Copilul trebuie să-și formeze deprinderea de a-și controla conștient și stăruitor scrisul cu o atenție concentrată asupra obișnuitelor sale greșeli. În acest scop e bine ca profesorul să rezerve la sfîrșitul orei 5—10 minute pentru revizuirea textului.

3. Să se stăruie asupra pronunțării corecte a sunetului *î* în cuvintele *sînt* și *sîntem,* ca astfel să se evite modelul greșit, care ar putea deruta gîndirea elevului. În această ordine de idei trebuie să ne gîndim la o înlăturare cît mai grabnică și a altor modele necorespunzătoare din orice fel de scris, care cad sub privirea zilnică a elevului.

DE PESTE HOTARE

ASPECTE ŞI PERSPECTIVE PRIVIND ÎNVĂŢĂMÎNTUL DIN BRAZILIA[1]

de *PASCHOAL LEMMÉ*

Profesorul Paschoal Lemmé este una din personalităţile cele mai marcante ale pedagogiei braziliene : profesor de istorie şi de filozofia educaţiei la Şcoala normală din Nitéroi (capitala Statului Rio-de-Janeiro), tehnician al Ministerului Educaţiei şi a Sănătăţii Publice — viaţa şi opera sa sînt strîns legate de procesul de perfecţionare a educaţiei şi de mişcarea progresistă a cadrelor de învăţămînt din Brazilia.

În plus, profesorul Lemmé este autorul unui mare număr de opere pedagogice. Se pot cita în special: „Istoria educaţiei în Brazilia", „Educaţia în statul Rio-de-Janeiro" şi „Educaţia în U.R.S.S." (care a apărut la sfîrşitul anului 1955).

Partizan convins al progresului şi al răspîndirii culturii, el a fost unul din fondatorii Asociaţiei braziliene pentru educaţie.

El este, de asemenea, un înfocat apărător al unităţii cadrelor de învăţămînt. În 1953, a participat la conferinţa mondială a cadrelor de învăţămînt de la Viena, unde a prezidat una din şedinţe. A fost invitat în Uniunea Sovietică şi în China, unde a putut să studieze la faţa locului realizările pedagogice.

Articolul de faţă al profesorului Lemmé ne informează în legătură cu condiţiile educaţiei în Brazilia de ieri şi de astăzi.

★

Brazilia are o întindere de aproape 3.500.000 kilometri pătraţi şi o populaţie, după recensămîntul din 1950, de 52.620.000 locuitori. Din punct de vedere politic, ea este o federaţie de douăzeci de state, cinci posesiuni, şi un district federal unde se află capitala Rio-de-Janeiro (cu aproape 2.500.000 locuitori).

În general, Brazilia poate fi împărţită în patru regiuni economice :

1. Prima, în nordul ţării, cuprinde statele Amazonas, Parana şi o parte din Marenhao, după cum şi partea de nord a statelor Matto Grosso şi Goias. Aceste state formează bazinul Amazonas şi ocupă aproape două treimi din ţară. Este o regiune cu bogăţii imense, încă neexploatată, în care viaţa omenească are aspecte cu adevărat dramatice. Este zona „arborelui de cauciuc", astăzi în decădere ca urmare a situaţiei de părăsire în care sînt lăsate plantaţiile locale. Concurenţa cauciucului sintetic american a adus această regiune în cea mai mare mizerie. În prezent s-a constatat existenţa unor zăcăminte de petrol, ceea ce a întărit lăcomia societăţilor imperialiste americane care pun în acţiune toate mijloacele pentru a monopoliza petrolul brazilian din această regiune şi din restul ţării.

2. A doua regiune, cea din nord-est, cuprinde 24% din întreaga populaţie a ţării. E o regiune de agricultură tropicală care produce zahăr, bumbac, cacao, castane, ceară etc., — fiind foarte puţin dezvoltată din punct de vedere industrial. E o regiune pustiită de secete perio-

[1] Articolul a fost publicat în „Enseignants du monde", martie, 1956.

dice; din această cauză, în ultimii trei ani, populația a fost constrînsă să emigreze spre sudul țării în căutarea unor condiții de viață mai bune. În ultimul timp au fost făcute mari lucrări de irigație, dar repercusiunea lor asupra vieții poporului a rămas neînsemnată căci terenurile care profită de aceasta sînt de fapt proprietatea marilor latifundiari.

3. A treia zonă, acea din est, e formată de statele Sergipe, Bahia, Minas Gerais și Espirito Santo, și cuprinde 30% din populația totală a țării. E o regiune foarte bogată, în special statul Minas Gerais renumit pentru minele sale de aur și de diamante, de fier și de magneziu, care, după calculele oficiale, constituie cele mai însemnate rezerve din lume. S-au mai găsit de asemenea în această regiune însemnate zăcăminte de minerale atomice. Pe coasta Bahia au fost făcute foraje petrolifere. Se exploatează cantități mari de fier și magneziu care sînt cumpărate de trusturile americane pentru un preț foarte mic. Nisipurile „aurifere", foarte numeroase pe coasta statului Espirito Santo, sînt luate ca lest pentru vapoarele imperialiștilor yankei sau cumpărate la un preț extrem de redus. Această regiune mai are de asemenea însemnate bogății agricole și vite.

4. A patra regiune cuprinde statele din sudul țării. Aci trăiește majoritatea populației — aproape 40% — pe un teritoriu cu puțin mai mare ca a zecea parte din întreaga suprafață a Braziliei. Aci se găsesc cele mai mari aglomerări industriale, în special la Saô Paulo și în districtul federal (Rio-de-Janeiro). În același timp e regiunea tipică pentru producerea cafelei, care servește la realizarea a 70% din devizele braziliene în dolari. Piața internațională a cafelei este monopolizată de americanii din nord care stabilesc prețurile și reexportă cafeaua în alte țări, împiedicîndu-ne a face un comerț direct și, desigur, mai avantajos (de exemplu, cu Uniunea Sovietică, China și țările de democrație populară). Această politică imperialistă a dăunat mult economiei braziliene.

Este o caracteristică a economiei braziliene, de totdeauna, de a fi depins de interesele de exportare ale produselor sale. Din cauza aceasta, evoluția sa economică e divizată pe diferite cicluri, fiecare ciclu constituind o perioadă în care a predominat exportul unui anumit produs. Această succesiune de cicluri e o trăsătură caracteristică a istoriei economice a Braziliei.

Începînd cu descoperirea Braziliei de către portughezi în 1500, se deschide primul ciclu, acela al lemnului („palo del Brasil"), lemn care servea mai ales pentru construcțiile navale. La sfîrșitul primului secol (de existență n. r.) a coloniei, începe ciclul zahărului. La Pernambuco, în nord, și la Saô Paulo în sud, au fost instalate primele „ingenios" (fabrici) de zahăr. Această producție a cunoscut o mare dezvoltare, devenind producția principală și oarecum baza economiei braziliene în timpul întregii perioade coloniale. În jurul acestor „ingenios" de zahăr s-a dezvoltat societatea patriarhală braziliană, stăpîna politicii și economiei țării.

În secolul al XVI-lea se formează un ciclu scurt și dramatic: cel al aurului. Înflorește regiunea Minas Gerais, în urma descoperirii zăcămintelor de aur din albiile fluviilor. Visul cuceritorilor, care niciodată n-au părăsit speranța de a găsi „Eldorado"-ul în această parte a Americii, devenea astfel o realitate. Minas Gerais ajunse repede un centru

economic și cultural însemnat datorită acelui „rush" (goană) către regiunea aurului. Aici are loc prima mare mișcare naționalistă împotriva opresiunii metropolei portugheze, mișcare ce urmărea independență națională și instaurarea unui regim republican în Brazilia. Această mișcare fu numită „In confidencia el neira" al cărui erou, un ofițer cunoscut sub numele de „O. Tirodenteze" a fost asasinat de reacțiunea portugheză în 21 aprilie 1789.

In secolul al XIX-lea începe un nou ciclu al economiei braziliene, acela al cafelei. Centrul economic al țării se deplasează către sud, în special spre Saô Paulo. Ia naștere acum o nouă clasă socială, aceea a „fazendeiros"-ilor, a cafelei, care devin întîi stăpînii economiei braziliene, pe urmă ai politicii, atît în timpul ultimilor ani ai Imperiului, cît și la începutul regimului republican proclamat în 1889. Marea criză internațională a capitalismului și în mod special criza economică care începe cu „krachul" din 1929 în S.U.A. — aducînd cu sine scăderea prețului cafelei, — a fost cauza a numeroase tulburări în Brazilia. Nu este exagerat a spune că ea a fost principala cauză a mișcării revoluționare din 1930. Din acest moment procesul de industrializare se accentuează tot mai mult. Deși situația s-a mai schimbat, totuși exportul de cafea furnizează și azi 70% din devizele străine în Brazilia. Controlul acestui export se găsește în mîinile importatorilor nord-americani care domină în întregime piața impunînd la New York prețul cafelei braziliene.

Economia țării noastre cu toate progresele realizate, rămîne totuși o economie agrară, cu multe rămășițe precapitaliste și semifeudale, fapt care influențează direct condițiile de viață a celei mai mari părți a locuitorilor de la țară. Pe de altă parte, penetrația imperialistă — în particular cea americană — împiedică dezvoltarea țării reducînd-o la rolul de furnizor de materii prime, de produse agricole tropicale și de piață pentru învestirea de capitaluri străine care produc într-un scurt timp profituri colosale în raport cu sumele ce au fost învestite.

Istoria educației în Brazilia începe în 1549, — o jumătate secol după descoperirea ei, — în momentul cînd în Europa predomina contrareforma. Portugalia, stăpînită și condusă în întregime de cler, a dat educația în mîinile iezuiților trimiși în colonie pentru a „evangheliza" pe sălbaticii brazilieni. Astfel iau ființă primele colegii, destinate în special pentru pregătirea de preoți. In aceste colegii s-a făcut educație fără nici o altă concurență în timpul întregii perioade coloniale. O încercare a marchizului Ponbal în vederea organizării unui sistem de instrucțiune publică, a fost sortită eșecului, ca urmare a reacțiunii dezlănțuite după moartea sa. Doar începînd din 1808, cînd Curtea de la Lisabona s-a instalat în Brazilia, spre a scăpa de invazia napoleoniană, — țara făcu oarecare progrese în domeniul cultural. Juan al VI-lea, principele regent, între altele, a adus în Brazilia și o trupă artistică. Instituțiile culturale au prins să înflorească. Pentru prima oară a fost creată o școală militară și o școală de medicină. Au început să apară ziare și primele cărți ieșiră de sub tipar, fapt care fusese cu desăvîrșire interzis înainte.

Independența Braziliei (paradoxal proclamată de un principe portughez în 1822, după manevre a căror rezultat a fost neutralizarea adevăraților conducători populari), nu modifică cu nimic panorama culturală a țării. Structura economică și socială rămîn neschimbate, și în

timp ce alte ţări latino-americane deveneau republici, un imperiu de tip sclavagist se născu în Brazilia.

Prima constituţie braziliană, aceea din 1824, este o cartă acordată de împărat, după ce a dizolvat prin violenţă Adunarea Constituantă din 1823. Această Constituţie care limita la maximum cuceririle celor mai patrioţi membri ai Constituţiei, conţinea cîteva paragrafe, care vizau şi instrucţiunea publică. Ele n-au fost puse în practică niciodată.

Începe acum o perioadă foarte agitată, în care dezvoltarea spiritului naţional — reprezentat prin cîţiva oameni de înaltă cultură — reuşi în 1831 să provoace abdicarea împăratului care s-a refugiat în Portugalia. El lasă coroana şi un moştenitor minor în Brazilia.

Perioada Regenţei, care ţine din 1831 pînă în 1840, este caracterizată prin cîteva iniţiative culturale importante, cum ar fi înfiinţarea, în 1837, a primului colegiu de învăţămînt secundar. În 1840, la majoratul prinţului, începe cel de-al doilea imperiu care a durat pînă la proclamarea Republicii în 1889. Imperiul sclavagist a făcut să progreseze foarte puţin educaţia populară. Copiii din clasele bogate erau educaţi în Europa şi în unele colegii din ţară. Exista un parlament de tip englezesc unde ocupau anumite fotolii şi cîteva personalităţi cu un nivel cultural corespunzător oricărui alt parlament din Europa. Problemele de instrucţiune publică erau adesea discutate cu pasiune dar toate măsurile de ordin practic se loveau de structura economică şi socială a ţării, bazată pe munca mîinii de lucru sclave. În fond, nu exista nici un interes pentru a se extinde posibilităţile de educaţie. Mai multe reforme ale învăţămîntului fură votate dar situaţia reală nu suferi nici o schimbare esenţială.

Mişcările populare fură suprimate în profitul aşa-zisei „unităţi a imperiului", în timp ce împăratul studia sanscrita şi privea stelele cu aparatele astronomice instalate în palatul său din Quinta de Boa Vista. Aceasta spune multe despre îndepărtarea sa de problemele fundamentale ale ţării.

Din 1870 — după războiul cu Paraguai care a făcut destule ravagii în ţară — campaniile pentru desfiinţarea sclavajului şi pentru instaurarea Republicii devin din ce în ce mai însemnate. Ele duseră, în 1888, la desfiinţarea sclavajului şi, în anul următor, la proclamarea Republicii. Din acest moment nivelul cultural al maselor populare creşte, deşi încet, creîndu-se în acelaşi timp noi instituţii de educaţie şi de cultură (din păcate mult sub nivelul trebuinţelor naţionale). Analfabetismul se menţine la un procentaj foarte ridicat şi accesul la cultură rămîne pe mai departe privilegiul unei minorităţi. Literatura şi arta naţională se dezvoltă încet, mereu limitate de starea de incultură a maselor populare braziliene. Republica nu modifică decît prea puţin această situaţie generală, cu toată înfiinţarea de numeroase instituţii culturale şi de mari reforme de structură în instrucţiunea publică. Învăţămîntul primar care era în sarcina statelor federale, se dezvoltă numai în regiunile cele mai bogate. Învăţămîntul secundar superior, sub controlul guvernămîntului federal, înfloreşte doar în centrele urbane; el este prea teoretic, prea depărtat de practică.

O perioadă importantă de reforme a avut loc imediat după primul război mondial, în special în ceea ce priveşte învăţămîntul primar, care rămîne în întregime tradiţional atît în orientarea sa cît şi în metodele sale. Este mişcarea denumită „Şcoala nouă". Venită, după război, din

Europa, această școală preconiza o îmbunătățire a metodelor de învățământ, pentru a se da copiilor posibilitatea de a-și manifesta personalitatea, fapt care era complet neglijat în sistemul de predare al iezuiților. Se duce lupta acum, pentru o „școală activă" și pentru o „școală unică". În această perioadă se vorbește de mai mulți pedagogi inovatori europeni și în special de Lunatcharsky, primul ministru al instrucțiunii publice, din tînăra Uniune a Republicilor Socialiste Sovietice. În 1925, „Asociația braziliană de educație" se înființează de către un grup de educatori entuziaști care iau conducerea acestei mișcări. Ca o consecință imediată, are loc înființarea Universității din Rio-de-Janeiro, se dezvoltă învățământul secundar și se lărgește învățământul primar.

În 1930, după victoria mișcării revoluționare, care exprima nemulțumirea populară provocată de criza din 1929, a fost înființat Ministerul Educației și al Sănătății Publice care de aci înainte va dirija politica educativă.

Constituția din 1934, marchează un pas înapoi în raport cu constituția republicană din 1891 (care stabilise laicitatea învățământului), deoarece ea impune predarea religiei printre celelalte materii. În același timp influența pedagogiei nord-americane devine din ce în ce mai puternică, în special prin răspîndirea ideilor lui John Dewey. Lupta între aceste două curente — clericalismul și pragmatismul — devine mai aspră și duce la o adevărată ruptură între conducătorii celor două tendințe, cu ocazia celei de-a IV-a conferințe naționale de educație patronată de Asociația braziliană.

Dictatura fascistă instaurată în 1937, inaugurează o perioadă de persecuție a educatorilor progresiști, dintre care foarte mulți fură închiși sau dați afară de la catedră sub acuzarea de a fi participat la mișcarea națională eliberatoare care ridicase în 1935, armele împotriva primelor semne ale ascensiunii fasciste.

Timp de 8 ani, Brazilia a trăit într-un climat de opresiune și obscurantism. Dictatura a decretat în această perioadă, mai multe reforme ale educației, într-un sens reacționar și centralist. Cu toate aceste așa-zise reforme, condițiile învățământului nu se îmbunătățeau de loc, dimpotrivă, statisticile arată o simțitoare scădere a școlilor primare; în ceea ce privește învățământul secundar, are loc oarecare lărgire prin intermediul învățământului privat, fapt care aduce după sine creșterea cheltuielilor pentru studii, devenite din zi în zi tot mai puțin accesibile claselor mijlocii.

Revenirea la viața constituțională, după cel de-al doilea război mondial și promulgarea constituției în 1946, găsi cadrele de învățământ braziliene foarte descurajate și dezorientate. Destul de mulți dintre ei — cei mai reprezentativi — căzură în corupție sub dictatură, fenomen comun multor pături ale intelectualității braziliene. Apăru în curînd și alt obstacol pentru unitatea de acțiune a cadrelor de învățământ: propaganda imperialistă americană orientată spre scindarea lumii și pregătirea unui nou război în profitul miliardarilor din Wall Street.

Cei mai de vază conducători ai educației braziliene, legați de curentele ideologice ale pedagogiei nord-americane, consideră „democrația americană" ca un ideal de atins. Ei aprobă dominația economică, politică și militară a țării, care crește din ce în ce mai mult. Devin chiar partizanii chemării de misiuni americane pentru a orienta toate ramurile educației braziliene, și cer să se trimită în S.U.A. un mai

mare număr de profesori de toate gradele pentru a urma cursuri de formare şi de orientare.

În acest timp, o foarte puternică criză economică bîntuie Brazilia a cărei izvoare de materii prime, producţie de energie electrică, transporturi şi forţe militare erau legate de politica americană de agresiune.

Coborîrea nivelului de viaţă a poporului aduce noi dificultăţi pentru educaţia copiilor din clasele populare.

Toate acestea dau un tablou foarte puţin plăcut al instrucţiunii prezente în Brazilia, tablou care poate fi rezumat în felul următor:

Procentajul mijlociu al analfabeţilor este de 51,5% : în anumite regiuni, acest procentaj se ridică pînă la 80%. Şcoala primară, în regiunile cele mai dezvoltate n-are decît patru ani, dar cea mai mare parte din copii nu fac decît un an sau doi ani de şcolaritate.

La un total de 8 milioane copii de vîrstă şcolară, numai 4 milioane pot frecventa şcoala şi de-abia 10% din înscrişi ajung să termine cursurile. La un total de 9 milioane de adolescenţi (între 12 şi 18 ani), abia 500.000 pot să se înscrie în şcolile secundare, şi abia 14% din înscrişi termină cursurile. Trebuie subliniat că învăţămîntul secundar academic, cu o durată de şapte ani, este şi azi în mîinile instituţiilor private, şi prin urmare, nu este accesibil decît unei minorităţi de copii din clasele cele mai bogate. Învăţămîntul superior cuprinde aproximativ 40.000 studenţi, dintre care abia 20% reuşesc să termine studiile.

Lipsa de localuri, material şcolar şi de profesori se face simţită în toate ramurile învăţămîntului. Trebuie adăugat că cel care predă este, în general, formalist şi nesocoteşte necesităţile reale ale vieţii.

Pentru a completa acest tablou, recensămîntul din 1940 a constatat existenţa a 12.000.000 de brazilieni analfabeţi mai mari de 10 ani, ceea ce reprezintă 50% din populaţia ce depăşeşte această vîrstă.

Cadrele de învăţămînt, a căror pregătire este în general insuficientă, au salarii ridicole faţă de responsabilitatea funcţiei lor. Învăţătorii rurali n-au, în marea lor majoritate, nici o pregătire pedagogică şi trăiesc în cele mai mizerabile condiţii materiale şi profesionale.

Pe de altă parte, teoriile şi metodele educative folosite pînă acum de cadrele de învăţămînt brazilian au ajuns să nu mai corespundă realităţii, lipsa de orientare făcîndu-se simţită peste tot.

Angajarea din ce în ce mai accentuată a Braziliei în politica americană de pregătire a unui nou război a avut repercusiuni însemnate şi în ceea ce priveşte bugetele statului care, în profitul cheltuielilor militare, prevăd din ce în ce mai puţine credite pentru activităţile educative şi culturale.

Din studiul acestui tablou prezentat mai sus se desprind următoarele concluzii pentru activitatea cadrelor didactice braziliene:

1. Trebuie întărită lupta pentru pace, pentru înţelegerea între toate popoarele, pentru soluţionarea paşnică a tuturor problemelor internaţionale. Numai în măsura în care tensiunea internaţională va fi micşorată, securitatea şi pacea între popoare întărită, va fi deschisă calea pentru dezarmare şi prin urmare pentru o reducere a cheltuielilor militare şi o mărire a creditelor necesare culturii şi educaţiei poporului brazilian;

2. Dezvoltarea educaţiei poporului brazilian depinde direct de rezolvarea marilor probleme naţionale, adică de transformarea structurii economice a ţării, prin lichidarea rămăşiţelor precapitaliste şi semi-

feudale a căror exploatare țara noastră o mai suportă și azi.

Trebuie înfăptuită reforma agrară, pentru a se da țăranilor condiții de progres și posibilități de cultivare a pămîntului, spre a se putea încuraja industrializarea și lărgirea pieții interne;

3. O problemă esențială, care trebuie înțeleasă de cadrele didactice este aceea a luptei împotriva imperialismului american, pentru a elibera țara noastră de exploatarea și mizeria economică. Această situație a provocat mizeria păturilor din ce în ce mai largi a populației braziliene, care într-un mod cu totul paradoxal, trăiește totuși în una din cele mai bogate țări din lume;

4. O sarcină care privește în mod deosebit cadrele didactice este apărarea culturii naționale. Brazilia posedă o cultură națională foarte variată și bogată, cu puternice forme de expresie. Dar ea este supusă, în prezent amenințării unei propagande deosebit de puternice (presa, radio, cinematograful) care, puțin cîte puțin, duc poporul în general, și tineretul în particular, către supraestimarea modelelor unei culturi, a „modului de viață" american, în opoziție cu tradițiile și interesele poporului nostru. Cu atît mai mult cu cît această „cultură" promovează prejudecățile rasiale, gangsterismul, deformările sexuale, ura față de alte popoare, și mai ales propaganda de război care îndeamnă tineretul nostru la agresiune contra popoarelor pașnice, pentru marele profit al oamenilor de afaceri și al fabricanților de arme americani;

5. În sfîrșit, este o necesitate extrem de urgentă de a se promova unitatea cadrelor din învățămîntul brazilian din toate ramurile și de toate gradele. În prezent aceste cadre sînt dezorganizate și divizate — prin urmare slăbite și izolate ca grup profesional — deși au una din cele mai importante responsabilități naționale.

În acest sens rezoluțiile Conferinței mondiale a cadrelor de învățămînt de la Viena constituie o valoare neprețuită, iar Carta educatorilor rămîne un excelent mijloc în lupta pentru unitate a cadrelor de învățămînt brazilian.

CONSULTAȚIE

FOLOSIREA HĂRȚILOR LA LECȚIILE DE GEOGRAFIE R.P.R.

Studierea problemelor geografice și predarea geografiei ca disciplină în școlile de toate gradele este atît de strîns legată de hartă, că pe bună dreptate se poate spune „fără hartă nu există geografie".

Importanța deosebită a hărților în studierea fenomenelor geografice constă în faptul că ele înfățișează teritorii imense. Propunîndu-se a cunoaște caracteristicile geografice ale unei țări sau chiar numai ale unei regiuni dintr-o țară, aceasta nu se poate face decît prin micșorarea teritoriului dat de un anumit număr de ori, care este reprezentat pe harta geografică. Dar nu numai atît, harta dă o imagine plastică asupra modului de distribuire al apei și uscatului pe glob, asupra poziției, formei și dimensiunilor diferitelor părți ale suprafeței uscatului, asupra așezării diferitelor țări, oglindește tabloul diferitelor fenomene de pe suprafața pămîntului și a transformărilor ce au loc sub acțiunea forțelor naturale și a omului.

Harta are un rol deosebit și în afară de școală, ajutînd la construcțiile de orașe noi, a căilor de comunicație, la exploatarea rațională a suprafețelor agricole etc., ne mai vorbind de marele rol pe care-l are pentru înțelegerea vieții politice actuale și a situației internaționale.

★

In condițiile actuale de învățămînt din țara noastră la îndemîna profesorilor de geografie și a elevilor există hărți de perete, de atlas și de manual.

Hărțile de perete se folosesc cu succes de către profesor la predarea, fixarea și verificarea cunoștințelor, fie că este vorba de o lecție de transmitere de cunoștințe, fie că este vorba de o lecție de recapitulare, cînd se pune problema generalizării cunoștințelor căpătate la un capitol parcurs.

Prin folosirea hărții generale de perete în timpul predării noului material, se ușurează pe de o parte prezentarea așezării și mărimii teritoriului studiat în raport cu teritoriile învecinate sau mai depărtate, ex.: Privire generală asupra Cehoslovaciei, în raport cu a Bulgariei, a Franței etc. Pe de altă parte folosirea hărții generale de perete mijlocește fixarea de către elev a elementelor generale fizico-geografice și economico-geografice ca: principalele forme de relief, rețeaua principală de ape, principalele căi de transport, principalele orașe.

Odată fixate aceste elemente generale, elevul poate urmări cu mai multă ușurință localizarea exactă pe hartă, a fiecărui obiect de amănunt.

In cazul folosirii unei hărți speciale ca: harta fizică a țării, harta bogățiilor minerale, harta vegetației, harta căilor de comunicație, harta schematică pe tablă în procesul lecției cu tema respectivă, elevul poate face direct și imediat observații de amănunt care îi deschid perspectiva concluziilor generale legate de temă.

Deci harta generală se folosește pentru trecerea de la sinteză la analiză și harta specială folosește pentru trecerea de la analiză la sinteză.

Prin îngrijirea Ministerului Invățămîntului școlile noastre sînt înzestrate azi cu numeroase hărți de perete.

Pentru ca ele să-și atingă, la lecțiile de geografie R.P.R., scopul propus de programa școlară, de a studia particularitățile geografice ale patriei noastre, marile și variatele ei bogății, să simtă frumusețile naturii ei și să urmărească și acțiunea de transformare a naturii în conformitate cu sarcinile construcției socialiste, trebuie folosite următoarele hărți din cele existente: harta fizică și administrativă a R.P.R. (ca hartă principală, fără de care nici nu se poate începe vreo lecție) și hărțile auxiliare: harta fizică a Europei, harta fizică a lumii, harta politică a lumii, harta

izotermelor, izobarelor și precipitațiilor, harta climatică a lumii, harta vegetației lumii, harta zoogeografică a lumii.

★

Lecția trebuie începută cu prezentarea hărților ce sînt folosite la predarea temei respective; de exemplu, la tema „Așezarea geografică, granițele și suprafața R.P.R." trebuie folosite hărțile: harta fizică și administrativă a R.P.R., harta fizică a Europei, harta fizică a lumii, harta politică a lumii, globul; la tema „Carpații Răsăriteni" se folosesc hărțile, harta fizică și administrativă a R.P.R., harta fizică a Europei și harta fizică a lumii. La tema „Solurile, vegetația, animalele" se folosesc hărțile: harta fizică și administrativă a R.P.R., harta vegetației lumii, harta zoogeografică a lumii.

Prezentarea hărților se va face începînd cu explicarea legendei culorilor, scara numerică și scara grafică, legenda semnelor convenționale.

Cînd se discută legenda culorilor se atrage atenția elevilor asupra diferențelor de nuanță, care ar putea duce la confundarea unor forme din relief, atunci cînd se face citirea și interpretarea; de asemenea, se face uniformizarea semnelor convenționale.

Prin explicarea diferitelor scări ale hărților prezentate, se intuiește nemijlocit de către elevi, caracterul convențional al reprezentării cartografice și al metodelor generalizării cartografice.

Vom analiza acum ajutorul pe care-l putem obține la lecție prin folosirea hărților auxiliare.

Harta fizică a lumii și harta fizică a Europei se folosesc cu succes pentru stabilirea așezării pe glob a țării și a situației ei față de marile regiuni de relief ale Europei, Munții Alpi, Caucaz, Ural, Cîmpia Europei de Est, Cîmpia Panonică și față de oceanele și mările a căror influență se simte pe teritoriul țării, Marea Mediterană, Oceanul Atlantic, Marea Neagră, se observă în același timp legăturile reliefului țării noastre cu marile unități de relief continental și în felul acesta elevii înțeleg mai ușor procesul formării unităților de relief ale țării.

Harta politică a lumii se folosește cu succes pentru stabilirea vecinătăților de graniță și pentru compararea suprafeței R.P.R. cu a țărilor vecine, pe baza observării directe. In felul acesta datele pe care le dă profesorul ca: R.P.R. este mai mare decît următoarele țări capitaliste luate împreună: Belgia, Olanda, Danemarca, Elveția, Grecia, sau R.P.R. este de 92 ori mai mică decît suprafața U.R.S.S., nu mai apar ca noțiuni abstracte, ci se formează o reprezentare clară a raportului spațial dintre aceste țări.

Hărțile izotermelor, izobarelor, precipitațiilor constituie un sprijin pentru stabilirea influențelor pe care le primește țara noastră din celelalte țări ale Europei, stabilindu-se interdependența fenomenelor climatice.

Urmărindu-se prin observații directe de către elevi mersul izotermelor și izobarelor și repartiția precipitațiilor, ei pot să înțeleagă felul climei din țara noastră, așa cum apare reprezentată pe harta climatică a lumii. Cu ajutorul hărților, cu elementele climatice la care se aplică metoda analitică, se ajunge la sinteza pe harta climatică a lumii.

In același timp, pe baza observării hărții fizice a R.P.R., profesorul scoate în evidență regiunile de microclimă cu caracterul specific zonei de munte, cîmpie, podiș, dealuri etc.

Harta vegetației lumii și harta zoogeografică a lumii vin în sprijinul predării repartiției teritoriale a vegetației și animalelor în R.P.R. Făcîndu-se observări asupra acestor hărți se stabilesc zonele continentale de vegetație și animale, în care intră teritoriul R.P.R.; pe baza intuirii hărții fizice a R.P.R. se stabilește zonalitatea verticală a subzonelor de vegetație și repartiția animalelor.

Folosind în acest fel hărțile de perete, se contribuie la dezvoltarea gîndirii geografice a elevilor. Mînuirea în lecții a hărților diferite, care reprezintă fenomene și obiecte geografice funcțional legate între ele, dă posibilitate elevilor, prin întrebările călăuzitoare puse de profesor, să ajungă la concluzii științifice fără a fi nevoie să fie formulate de profesor.

Aceasta se realizează la orice lecție de geografie a R.P.R., cînd se folosesc hărțile auxiliare din care să reiasă, pe baza observării și interpretării, legăturile cauzale dintre fenomene.

Hărțile din atlas și din manual sînt foarte utile și nu trebuie să lipsească din munca la clasă. Dar ele trebuie folosite, mai ales pentru munca independentă de acasă a elevului atunci cînd are teme pentru care nu are la îndemînă harta de perete. In aceste condiții de muncă, ele constituie pivotul principal pentru însușirea cu temei a cunoștințelor predate în timpul lecției la clasă.

Hărțile din atlase și manuale prezintă unele dezavantaje față de hărțile murale, prin faptul că sînt confecționate la o scară mult mai mică decît hărțile murale. Cu toate acestea, ele prezintă o serie de avantaje care le fac să fie folosite pe o scară mai largă decît hărțile murale, căci atlasele și manualele pot fi procurate de marea majoritate a elevilor și consultate mai mult decît hărțile de perete.

Existența în clasă a unor atlase și manuale, permite profesorului să individualizeze studierea hărților de către elevi, ceea ce este de o mare importanță în executarea exercițiilor de lucru cu harta.

De asemenea, o alegere bine chibzuită a hărților din atlas și manual, care corespunde cerințelor programei, permite o largă folosire a metodei de suprapunere a hărților pentru studierea diferitelor continente sau țări și a scoate legăturile cauzale între diversele fenomene geografice ale teritoriului studiat.

Faptul că atlasele cuprind un număr destul de însemnat de hărți permite profesorului să varieze mult exercițiile de citire a hărților, ceea ce are ca rezultat final o bună familiarizare a elevilor cu harta.

In același timp, pe harta din manual elevii pot face completări de date pe care profesorii le fac în clasă pe baza bibliografiilor apărute, legate de dezvoltarea țărilor și regiunilor (darea în folosință a unei termocentrale sau hidrocentrale, crearea unui centru industrial nou, darea în folosință a unui pod de importanță națională sau internațională, darea în folosință a unei noi căi ferate etc.).

Practica arată că acolo unde profesorul folosește izolat hărțile din manual, atlas sau hărțile murale, fără a se strădui să deprindă pe elevi să lucreze simultan cu toate aceste hărți, rezultatul nu este întotdeauna cel dorit.

Sînt cazuri frecvente, cînd profesorul folosește toate aceste trei procedee: lucrul cu harta murală, cu atlasul, cu hărțile din manual, dar izolat; la o lecție folosește hărțile din manual, la alta folosește exclusiv atlasul sau harta murală. Rezultatul îl arată examenele; cînd i se cere elevului să arate o localitate sau să contureze o formă de relief, elevul se încurcă, face greșeli inadmisibile pe harta murală, deși pe atlas sau pe harta din manual se descurcă destul de bine.

Asta dovedește o slabă înțelegere a profesorului de a folosi simultan cele trei categorii de hărți pe care le are la îndemînă. Prin folosirea simultană a celor trei categorii de hărți, se înțelege că profesorul indicînd, de exemplu, localitatea Reșița, trebuie să ceară elevilor să o găsească pe harta din manual sau atlas, și apoi să cheme la harta murală pe unul dintre elevi, care să localizeze pe harta murală acest oraș. Procedeul se poate aplica și invers.

In general, la baza muncii independente acasă, trebuie să stea munca cu ajutorul hărților din manual și atlas. Pe baza acestor hărți, elevul își pregătește tema dată, compară diferitele hărți între ele, rezolvă problemele date de profesor. Prin citirea materialului din manual confruntat cu harta, elevul stabilește legăturile, cauzele dintre fenomene, adîncește cunoștințele și-și fixează temeinic aceste cunoștințe. Fiecare lecție de geografie comportă cunoașterea a numeroase date: numiri de culmi de munți, numiri de ape, numiri de orașe etc.

Prin confruntarea hărții din manual sau atlas, cu materialul citit, elevul face legătură între diferite probleme și le fixează și vizual. In acest fel exercițiul de memorizare se ușurează, nefiind o memorizare mecanică, ci o memorizare împletită cu dezvoltarea gîndirii geografice logice.

FOLOSIREA HĂRȚILOR LA TEMA „VEGETAȚIA R.P.R."

Pentru a face pe elevi să înțeleagă vegetația R.P.R. precum și răspîndirea ei pe teritoriul țării, profesorul va trebui să folosească la lecție pe lîngă harta vegetației din manual următoarele hărți: harta fizică și administrativă a R.P.R., harta climatică R.P.R. din manual; de asemenea, harta vegetală a lumii.

Lecția e bine să înceapă printr-o parte introductivă în care să li se arate elevilor că răspîndirea plantelor este în strînsă legătură cu relieful, clima și solul acelei regiuni, suferind însă însemnate modificări sub acțiunea omului.

E necesar să li se reamintească elevilor cele 2 legi fundamentale: 1) zonalitatea orizontală (schimbarea succesivă a zonelor de vegetație de la ecuator spre poli), fixînd astfel poziția geografică a R.P.R. în zona temperată și 2) zonalitatea verticală (schimbarea vegetației în legătură cu altitudinea).

Localizarea geografică în cadrul zonei temperate nu e încă suficientă pentru a-i face pe elevi să înțeleagă varietatea vegetației în R.P.R. De aceea, e necesar să li se arate poziția țării noastre față de mări și oceane. In acest sens, profesorul va scoate la harta Europei un elev, cerîndu-i să arate Marea Mediterană. Va reaminti apoi elevilor că Marea Mediterană este considerată ca drept „calorifer" al Europei exercitînd o mare influență asupra lumii vegetale din jurul ei.

Va cere elevului scos la hartă să calculeze cu ajutorul scării de proporție, distanța între Marea Mediterană și țara noastră, trăgînd concluzia că distanța este destul de mare, influența Mării Mediterane se face simțită mai ales în părțile Banatului (dovada o constituie existența castanului dulce).

Mai departe, profesorul trebuie să ceară elevilor să privească harta fizică R.P.R. punînd întrebări recapitulative asupra reliefului R.P.R. Elevii vor arăta pe baza celor învățate, că relieful R.P.R. este variat începînd cu lunca, cîmpia și terminînd cu munții înalți de peste 2500 m.

Pe lîngă hărțile indicate mai sus profesorul va cere elevilor să folosească și harta din manual în care se poate observa mersul izotermelor anuale, apoi vor urma o serie de întrebări a căror răspunsuri sînt condiționate de deprinderile căpătate de către elevi în activitatea cu harta:

— Ce fel de climă se întîlnește în R.P.R. dacă ținem seama de așezarea geografică pe glob?

— Cum se schimbă această climă în legătură cu altitudinea, ținînd seama de relief?

— Care va fi caracterul vegetației în legătură cu aceste schimbări de climă?

Va urma o concluzie a profesorului cu următorul conținut: In R.P.R. se pot deosebi trei forme de relief (după care se schimbă și caracterul climei), patru etaje de vegetație: etajul pășunilor alpine, etajul pădurilor, etajul stepei, etajul luncilor și bălților, inclusiv delta.

Vor urma apoi o serie de întrebări cu scopul de a localiza pe hartă diferitele etaje de vegetație. Pentru aceasta e necesar, ca profesorul să ceară elevilor să urmărească harta vegetației și harta administrativă a R.P.R. (cu scopul de a-și da seama mai tîrziu la economie de bogățiile solului de care dispune fiecare regiune administrativă), punînd următoarele întrebări:

— Unde, cu ce caracter al reliefului și cu ce zonă de precipitații coincid pășunile alpine?

— De care formă de relief și de care zonă climatică este legat etajul pădurilor? Cam ce suprafață ocupă? Ce concluzie economică vom putea trage de aici?

— Unde se găsește o vegetație de stepă și la ce folosesc stepele? (primind iarăși concluziile economice trase de profesor sau elevi).

Pentru a putea răspunde la aceste întrebări trebuie suprapuse în gînd harta zonelor de vegetație mai întîi peste harta fizică a R.P.R., apoi peste harta climatică.

In felul acesta, elevii își însușesc problemele de bază atît teoretice cît și cele legate de cunoașterea hărții, fiind înarmați astfel cu o serie de deprinderi de muncă independentă, totodată înțelegînd rolul hărții în studierea geografiei.

In sfîrșit, profesorul va continua cu descrierea fiecărui etaj de vegetație în parte.

Fixarea poate fi făcută pe baza unei hărți, scheme la tablă, pe baza folosirii vederilor, tablourilor care au rolul de a fixa mai bine noțiunile legate de interpretarea hărții, iar aceasta mai ales la început, pentru a obișnui elevii să considere harta tot atît de importantă ca și textul, sau poate și mai mult. Elevii vor ajunge astfel să iubească harta, s-o folosească.

FOLOSIREA HĂRȚILOR LA TEMELE „CĂILE FERATE DIN R.P.R."

La tema „Căile ferate din R.P.R." trebuie folosite 2 hărți de perete: harta căilor ferate, mărită după harta din manual (pe care să fie trasate cu roșu căile ferate construite sub regimul democrat-popular) și harta fizică și administrativă a R.P.R.; de asemenea, se vor folosi și 3 hărți din manual: harta căilor ferate, harta marilor unități de relief, harta apelor din R.P.R.

Prin folosirea hărților indicate, profesorul poate face comunicarea noilor cunoștințe pe baza materiei de geografie fizică și economică parcursă în timpul anului.

La această lecție, prin folosirea hărților, activitatea profesorului se poate desfășura prin întrebări diriguitoare, completate cu elemente noi, după răspunsul fiecărui elev și cu concluzii de interpretare a hărților intuite de elevi.

Astfel, pe baza observării directe a hărții și la întrebarea profesorului: — „Cum sînt repartizate căile ferate raportate la desimea populației și la suprafața teritoriului R.P.R." — elevii pot face o serie de caracterizări și anume:

Repartizarea teritorială neuniformă a căilor ferate este o moștenire lăsată de regimul burghezo-moșieresc care construise căile ferate pentru legăturile economice de jaf cu statele capitaliste, aducea profituri maxime burghezimii și moșierimii, dar totodată aducea mizerie oamenilor muncii de la orașe și sate.

O dată cu aceasta, profesorul trebuie să arate noile trasee de cale ferată construite sub regimul democrat-popular în perioada dintre 1944—1955, care sînt trasate cu roșu pe hartă. Profesorul trebuie să facă interpretarea hărții arătînd că noile construcții de cale ferată urmăresc stabilirea legăturilor internaționale; de asemenea, stabilesc legăturile interraionale și interregionale, contribuie la dezvoltarea regiunilor cu producție industrială și a celor cu producție agricolă, intensifică schimbul dintre oraș și sat în vederea aprovizionării reciproce întărind astfel alianța dintre clasa muncitoare și țărănimea muncitoare, baza puterii regimului democrat-popular.

Pe baza întrebării profesorului „Cum sînt dispuse pe teritoriul patriei căile ferate?" după ce un elev a arătat dispoziția și desfășurarea reliefului pe harta fizică se poate obține a doua caracteristică și anume: dispoziția circulară a căilor ferate, la care profesorul arată existența celor 3 inele și a legăturilor dintre inele.

Desfășurarea liniilor de legătură poate fi arătată de elevi, iar profesorul prin întrebări ajutătoare poate obține de la elevi răspunsuri din care să reiasă influența desfășurării reliefului asupra dispoziției circulare a căilor ferate și a legăturilor pe văile apelor curgătoare mai mari, prin trecători.

Tot pe baza unei întrebări și observînd harta, elevii pot scoate a 3-a caracteristică și anume: desfășurarea liniilor de cale ferată spre Dunăre și Marea Neagră. Profesorul trebuie să completeze că desfășurarea acestor linii are ca scop stabilirea de legături între diferite feluri de căi de transport.

O caracteristică importantă pe care o pot scoate elevii din intuirea hărții este existența liniilor duble. Profesorul arată că este vorba de marele trafic în aceste regiuni, ca urmare a punerii în valoare a bogățiilor subsolului și ale solului.

După stabilirea acestor caracteristici, profesorul trebuie să explice elevilor folosind harta, ce este un nod de cale ferată, făcînd apel și la exemple concrete, văzute de elevi într-o călătorie cu trenul. Apoi cere acestora să arate pe hartă nodurile principale de cale ferată.

Tot pe baza hărții, elevii stabilesc direcția legăturilor cu țările vecine și punctele de frontieră. La aceasta profesorul trebuie să arate condițiile schimbului între țara noastră și țările vecine ca urmare a faptului că aceste țări au un scop comun: construirea socialismului.

În legătură cu liniile spre țările vecine, profesorul trebuie să arate importanța deosebită a „Podului Prieteniei" peste Dunăre, fixînd locul acestuia pe hartă. La această lecție trebuie folosită metoda comparativă atît pentru interpretarea hărții, cît și pentru a scoate în evidență situația de astăzi, față de cea din trecut.

Munca profesorului, la predarea acestei teme, se axează pe o dirijare a interpretării celor 2 hărți, dintre care pe una o intuiseră de nenumărate ori.

Pentru munca independentă acasă se va recomanda elevilor folosirea celor 3 hărți din manual, indicate mai sus, urmărind fixarea conținutului din manual cu ajutorul hărților.

Secția geografie a Institutului de științe pedagogice

DISCUȚII

UNELE CONSIDERAȚII CU PRIVIRE LA PROBLEMA TIPURILOR DE ACTIVITATE NERVOASĂ SUPERIOARĂ

Prof. univ. *BENIAMIN ZÖRGÖ*
Catedra de psihologie
a Univ. „Bolyai" din Cluj

Este un fapt cunoscut că pentru îmbunătățirea muncii instructiv-educative, cunoașterea particularităților tipologice și individuale ale elevilor constituie o condiție necesară.

De asemenea, se știe din învățătura lui I. P. Pavlov și a elevilor săi, că în cunoașterea particularităților tipologice și individuale, veriga principală o constituie problema particularităților tipologice ale activității nervoase superioare. „Temperamentul — spune Pavlov — este caracteristica cea mai generală a fiecărui om sau animal în parte, trăsătură fundamentală a sistemului nervos care conferă un anumit profil întregii activități a fiecărui individ" [1].

Particularitățile de tip ale activității nervoase superioare se reflectă asupra tuturor proceselor psihice, realizate pe baza activității nervoase superioare. Credem că această afirmație poate fi valabilă pentru toate procesele psihice, de la cele mai simple, la cele mai complexe, de la cele mai generale și universale, la cele mai particulare.

Modul în care „caracteristica cea mai generală", „trăsătura fundamentală" a sistemului nervos influențează desfășurarea diferitelor procese psihice, poate fi stabilit, diferențiat și determinat cu atît mai greu, cu cît mecanismele nervoase prin care se realizează aceste procese psihice, sînt mai complexe și mai variate. Se înțelege deci, că pentru a cunoaște raportul dintre anumite particularități psihice ale omului și particularitățile de tip ale activității sale nervoase superioare, se cere din partea științei o operație complexă de generalizare și abstractizare, de analiză și sinteză.

Problema tipului de activitate nervoasă superioară cercetată mai ales la om, are o serie întreagă de aspecte, care trebuie să fie rînd pe rînd relevate, apoi analizate și sintetizate de știință. După cum afirmă, P. S. Kupalov „învățătura despre tipurile de activitate nervoasă superioară cuprinde în sine, întregul obiect al fiziologiei activității nervoase superioare și este un capitol deosebit de dificil al fiziologiei activității nervoase superioare. În nici un capitol nu s-au produs atît de multe greșeli în înțelegerea faptelor, ca în problema tipurilor de sistem nervos" [2].

Dificultățile inerente procesului de determinare a posibilităților reale ale proceselor nervoase, au fost semnalate încă de I. P. Pavlov. Pentru a învinge aceste dificultăți, el indică un singur mijloc și anume acela „de a înmulți și de a varia pe cît posibil formele cercetărilor diagnostice" [3].

Cu toate că de la această afirmație a lui I. P. Pavlov pînă în prezent s-au făcut o serie de constatări și precizări în acest domeniu, totuși, în legătură cu unele probleme importante, nu s-a ajuns încă la stabilirea unor vederi unitare. Sarcina, rămîne deci, aceeași pe care a propus-o I. P. Pavlov : de a înmulți și a varia formele cercetărilor diagnostice, și nici într-un caz, de a scoate în mod mai mult sau mai puțin arbitrar, generalizări și sintetizări teoretice.

Importanța primordială a acestei sarcini, trebuie să fie accentuată în special cu privire la cercetarea tipului de activitate nervoasă superioară la om și cu privire la aplicarea învățăturii despre tipuri în psihologie și pedagogie.

---

[1] *I. P. Pavlov :* „Experiența a douăzeci de ani în studierea activității nervoase superioare a animalelor". Edit. Acad. R.P.R. 1953, pag. 410.

[2] *P. S. Kupalov:* „Învățătura despre tipurile de activitate nerv. sup. la animale. Analele R.S. Ped. Psihologie nr. 4, 1954, pag 46.

[3] *I. P. Pavlov:* op. cit. pag. 552.

Sarcina aceasta nu se limitează însă la cercetarea de laborator a problemelor, ci ea trebuie să fie extinsă și în domeniul psihologiei pedagogice. După cum ne arată exemplul clinicienilor, aplicarea învățăturii despre tipuri în domeniul activității practice, aduce pe de o parte, foloase pentru însăși activitatea practică respectivă, iar pe de altă parte, asigură posibilitatea de a controla rezultatele obținute în laborator, contribuind astfel, la dezvoltarea cunoștințelor teoretice cu privire la problema tipului.

Trebuie să amintim că aceste sarcini au fost înțelese și însușite și de psihologii din țara noastră, aducînd o contribuție, pe de o parte, la înțelegerea mai aprofundată a problemei tipului de activitate nervoasă superioară la om (P. Popescu-Neveanu), iar pe de altă parte, la aplicarea în practica pedagogică a învățăturii despre tipuri și la studierea în condițiile activității practice instructive și educative a școlii (A. Chircev, P. Popescu-Neveanu).

Trebuie menționată însă și manifestarea unor tendințe de a înțelege greșit sarcinile ce ne stau în față în domeniul cercetării psihologice, și în special, în cercetarea tipurilor. Ne referim la articolele apărute în Revista de pedagogie nr. 2 și în nr. 3 din anul 1955, semnate de E. Maftei.

În aceste articole, autoarea, în loc să facă unele obiecții, completări sau precizări bine sistematizate și fundamentate, de ordin teoretic, metodologic sau practic, în legătură cu articolul lui A. Chircev, apărut în nr. 4 din anul 1954 al revistei, dezvoltă problema într-un mod foarte complex și într-un fel cu totul particular. Astfel, aceste articole în loc să contribuie la lămurirea problemei, o prezintă într-un fel inaccesibil, nu numai pentru membrii corpului didactic în general, dar și pentru cei inițiați în această problemă. Trebuie să fim de acord cu scoaterea în evidență a complexității problemei în discuție, dar în același timp, trebuie să pretindem o anumită sistematizare științifică accesibilă, o fundamentare întemeiată pe fapte concrete și nu numai, pe baza unor raționamente, care pot fi considerate în unele cazuri, arbitrare.

E. Maftei, străduindu-se să diferențieze și să delimiteze domeniul psihologiei și metodele de cercetare psihologică de domeniul și metodologia fiziologiei activității nervoase superioare, ajunge să susțină în ultimă analiză poziția paralelismului. Este justă tendința de a nu confunda domeniul și metoda psihologiei cu domeniul și metoda fiziologiei activității nervoase superioare, dar a nu le confunda, nu înseamnă a nu le lega, a nu le uni. A lega și a uni, în concepția noastră, în metoda noastră de cercetare, domeniul psihologiei cu cel al fiziologiei activității nervoase superioare, este o condiție de bază a progresului în dezvoltarea psihologiei materialiste, o condiție care rezultă din realitatea unității dintre fiziologic și psihologic.

Dacă nu vrem să alunecăm pe panta tipologiilor nebuloase din psihologia idealistă, trebuie să luăm o atitudine hotărîtă față de orice înclinație de a se abate de la cercetarea riguroasă a faptelor, față de orice tendință de a porni pe calea unor teoretizări cu caracter formalist, față de tendințele de a introduce sau de a menține în locul unor termeni explicativi științifici, termeni neprecizați, care în loc să lămurească problemele sau cel puțin să deschidă perspectivele lămuririi lor, duc neapărat la constatări formale. Aceste constatări pot fi foarte subtile din punct de vedere stilistic, pot să fie îmbrăcate într-un costum pitoresc de expresii, dar, totuși, ele rămîn la nivelul psihologiei descriptive și în consecință, ele nu pot fi de folos nici muncii noastre pedagogice.

Potrivit concepției în general adoptate în psihologia materialistă, E. Maftei subliniază în mod just caracterul social al psihicului la om. Este adevărat că lumea noastră subiectivă reprezintă aspectul ideal al mișcării materiei, dar aceasta nu ne obligă să renunțăm la fundamentarea naturalist-științifică a studiului, îndreptat spre fenomenele lumii noastre subiective. Psihologia este obligată să descopere modalitățile formării diferitelor aspecte ale vieții noastre subiective pe baza mecanismelor complexe, care se desfășoară în materia superior organizată și pe baza particularităților acestei materii, sub influența determinantă a mediului, a factorilor istorico-sociali.

Poziția paralelistă a celor două articole amintite este exprimată în mod foarte evident în următorul pasaj : „Astfel tipul de activitate nervoasă superioară constituie „fundamentul" material, fiziologic, pe care se clădește, sub acțiunea influențelor sociale și instructiv-educative, „suprastructura superioară" a temperamentului..." [1]. Din această afirmație, ar rezulta că tipul de activitate nervoasă superioară nu ar fi influențat de condițiile de viață, de existența socială a omului, or, netemeinicia acestei poziții, nu necesită multe argumente. „În consecință — se spune mai departe în articol — putem afirma că tipul de activitate nervoasă superioară constituie un fenomen fiziologic, material, iar temperamentul, unul

[1] *E. Maftei*, Revista de Pedagogie, nr. 2, anul 1955, pag. 113.

psihologic ideal [1]. Iată tendința de a prezenta în mod artificial și forțat temperamentul și activitatea nervoasă superioară ca două fenomene deosebite. Considerăm că încadrarea temperamentului între fenomenele ideale nu poate fi întemeiată fiindcă în această categorie intră numai acele fenomene psihice, care reprezintă reflectarea lumii reale, la care se poate vorbi de conținut. Noțiunea, ideea, sentimentele, scopurile, reprezentările, aspirațiile, idealurile etc. reprezintă aspectul ideal al mișcării materiei, dar nu s-ar putea afirma același lucru despre temperament, care cuprinde particularitățile dinamice ale conduitei și ale proceselor psihice.

Putem afirma deci, că din punct de vedere al determinării sociale, precum și din punct de vedere al aspectului material și cel ideal, nu găsim nici o diferență între tipurile de activitate nervoasă superioară și tipurile de temperament. Discriminarea categorică între tipurile de activitate nervoasă superioară, considerate ca aliajul particularităților congenitale și a celor dobîndite și între tipurile temperamentale, mai cu seamă pe baza criteriilor de mai sus, ni se pare cu totul neîntemeiată. I. P. Pavlov spune clar „Evident că tipurile de sistem nervos descrise corespund la ceea ce se exprimă în mod obișnuit prin cuvîntul „temperament" [2]. Cum trebuie înțeleasă această „corespondență" între tipul de sistem nervos și temperament ? Dacă ne gîndim la particularitățile proceselor care se petrec în substanța nervoasă, sub acțiunea excitanților, trebuie să vorbim despre particularitățile tipice ale activității nervoase, iar, dacă ne referim la activitatea realizată prin intermediul acestei activități nervoase — conduită, procese psihice — față de excitanți, împrejurări, situații etc. atunci, de obicei, vom întrebuința cuvîntul „temperament".

Deci, s-ar putea spune că tipul de activitate nervoasă superioară și temperamentul sînt două aspecte ale unuia și aceluiași lucru, tipul de sistem nervos fiind aspectul central, interior, iar temperamentul cel exterior. Aceste două aspecte se modifică împreună, modificîndu-se, tipul de sistem nervos, se modifică și temperamentul. Acest raport de corespondență este raportul principal și general dintre particularitățile tipologice ale activității nervoase superioare și particularitățile tipice ale manifestărilor (în conduită și alte procese psihice) a activității nervoase superioare.

Tocmai acest raport esențial de corespondență, constatat de I. P. Pavlov, face posibil ca pe baza datelor empirice, obținute pe diferite căi (observație, experiment, convorbire etc.), referitoare la conduită și procesele psihice, să se poată trage concluzii asupra particularităților de tip ale activității nervoase superioare. Cu toate că între particularitățile conduitei și ale proceselor psihice și între tipurile de activitate nervoasă superioară există acest raport de corespundere, nu putem recurge la întrebuințarea în sens explicativ a termenilor referitori la conduită, ci trebuie să transpunem analiza de pe plan psihologic, descriptiv, pe un plan fiziologic explicativ, deci, trebuie să interpretăm diferitele particularități ale conduitei și ale proceselor psihice, în termeni fiziologici, în terminologia referitoare la tipurile de activitate nervoasă.

Această necesitate rezultă și din faptul că între particularitățile conduitei și tipurile de activitate nervoasă superioară, nu există un raport de corespundere absolută și mecanică. Se poate întîmpla ca tipuri diferite să reacționeze la fel la doi excitanți echivalenți, pe baza unor procese corticale diferite, ca de exemplu : curajul tipului puternic și curajul tipului slab, ca manifestare a fazei paradoxale [3], sau dezinhibiția diferențierii, într-un caz, pe baza iradiației procesului de excitație, iar în alt caz, al inhibiției [4].

Observațiile noastre, efectuate într-o clasă elementară, ne arată că elevii de tip slab, în a doua jumătate a orei, la lecție, devin în multe cazuri, neastîmpărați, neliniștiți la fel cu cei excitabili. La tipul slab această reacție rezultă din starea de oboseală în care intervine faza paradoxală, slăbirea inhibiției active, și predominarea unei excitabilități relative.

Este ușor de înțeles din cele spuse, că o interpretare reală a manifestărilor psihice și de conduită, se poate da numai dacă se ia în considerare, între altele, și particularitățile de tip ale activității nervoase. Este deci necesară o analiză mai cuprinzătoare și multilaterală a manifestărilor psihice și de conduită pentru a putea conclude prin diferențiere și generalizare potrivită, asupra trăsăturilor de tip ale activității nervoase superioare. Astfel devine posibilă apoi interpretarea justă a fiecărei manifestări aparte.

---

[1] *E. Maftei*, Revista de Pedagogie, nr. 2, anul 1955, pag. 113.

[2] *I. P. Pavlov:* op. cit. pag. 410.

[3] *P. Popescu-Neveanu:* „Unele procedee de determinare a tipurilor de act. nervoasă sup. prin studiul biografic și observații asupra conduitei". Revista de psihologie, anul I, nr. 1—2, pag. 211.

[4] *R. Floru, M. Sterescu-Volanski:* „Considerații asupra probelor pentru determinarea tipurilor de sistem nervos în condițiile activității motorii libere la animale". Rev. de fiz. nr. 1 1955, pag. 80.

Aceasta are o importanță deosebită și din punct de vedere al practicii educative. Astfel de ex. pentru eliminarea conduitei nedisciplinate la oră nu pot fi luate măsuri identice în cazul unui tip excitabil, cu cele recomandabile în cazul unui tip slab, la care în primul rînd se pune problema fenomenelor fazice.

O problemă destul de complexă în legătură cu determinarea tipurilor de activitate nervoasă superioară, este aceea referitoare la diferitele fenomene de „mascare" a tipului. Această problemă nu poate fi privită în sine, ci trebuie să fie analizată în raport cu problema modificării tipului, cu problema genotipului și fenotipului.

Referitor la această problemă părerile nu sînt unitare. Fiziologii, în primul rînd acei care fac experiențe pe animale, înclină să dea o importanță mai mare tipului natural, afirmînd că „tipul de sistem nervos suferă variații neînsemnate în timpul vieții"[1]..., „...dar educația, condițiile de viață pot să mascheze adevăratele calități ale celulelor nervoase"[2]. În același timp, psihologii, pedagogii, fiziologii și clinicienii, care se preocupă în primul rînd de studiul activității nervoase la om, înclină să susțină mai mult importanța trăsăturilor dobîndite în modificarea tipului de activitate nervoasă, afirmînd că educația și condițiile de viață nu numai maschează, dar și transformă particularitățile de tip.

Din aceste poziții diferite, avînd în vedere specificul activității nervoase superioare la om, datorită apariției celui de-al doilea sistem de semnalizare, în interacțiune cu primul, putem ajunge la unele concluzii. P. S. Kupalov afirmă că particularitățile de tip depind în primul rînd de proprietățile celulelor nervoase, de structura morfologică fină a celulelor. Proprietățile organizării materiale a celulelor nervoase sînt legate de proprietățile generale ale celulelor și țesuturilor din organism. Prin influențele mediului — ca de ex. alimentația, mediul ecologic, diferite boli și alți factori — aceste proprietăți ale celulelor pot fi modificate în mod esențial și cu caracter relativ stabil[3].

Celulele nervoase nu funcționează însă în mod izolat, ci în combinații extrem de complexe, corespunzătoare relațiilor ereditare dintre centrii nervoși și sistemele de legături condiționate corticale, formate în cursul vieții individuale sub influența mediului. Sistemele de legături condiționate corticale (stereotipele dinamice, structurile dinamice) creează noi condiții pentru activitatea celulelor nervoase. Aceste noi condiții pot să contribuie eventual, și la modificarea proprietăților pe care le au celulele nervoase, dar în afară de aceste modificări fundamentale, se modifică incontestabil particularitățile de funcționare în sistemul celulelor și a grupelor de celule corticale. Astfel, de exemplu, se intensifică capacitatea de muncă a celulelor corticale respective față de excitanții complecși, care prin totalitatea componentelor sau prin unele componente ale lor, au intrat în legături condiționate multiple și multilaterale.

Unele experiențe ale noastre dovedesc că prin formarea de structuri dinamice corticale complexe ierarhizate, se intensifică în mod considerabil mobilitatea activității nervoase superioare.

În legătură cu această problemă, trebuie să subliniem constatările făcute de P. Popescu-Neveanu. „Activitatea corticală reflex condiționată (mai ales legăturile condiționate organizate în stereotipe dinamice, care stau la baza caracterului) reprezintă calea firească prin care mediul schimbă însușirile tipice ale scoarței"[4]. Sistemele de legături condiționate directe și verbale, formate în cursul dezvoltării individuale prin care se reflectă relațiile persoanei cu mediul social, și în primul rînd, sistemele de legături care constituie baza fiziologică a celor mai stabile și a celor mai generale relații cu mediul social, modifică și „maschează" tipul de activitate nervoasă superioară. „În raport cu diversele influențe sociale, intensitatea, mobilitatea și echilibrul proceselor nervoase corticale pot fi antrenate la maximum, dezvoltate, depășite prin mecanismele compensatorii ale scoarței sau pot fi înăbușite, puse pe o linie de evoluție retrogradă"[5].

Este ușor de înțeles că pe măsură ce al doilea sistem de semnalizare se dezvoltă, cu cît activitatea de generalizare devine mai eficace și mai cuprinzătoare, cu cît mecanismele corticale ale activității voluntare se realizează la un nivel mai superior al interacțiunii dintre primul și cel de-al doilea sistem de semnalizare, cu atît mai largi și cu atît mai accentuate, vor fi posibilitățile de „mascare", de „depășire", de „modificare" a particularităților de tip ale activității nervoase superioare.

La acest nivel, prin generalizarea selectivă a anumitor semnalizări (legături condiționate) și prin reproducerea „voluntară" a semnalelor (în special a celor verbale) exci-

[1] *P. S. Kupalov:* op. cit. pag. 43.
[2] *R. Floru* și *M. Sterescu-Volanski:* op. cit. pag. 76—78.
[3] *P. S. Kupalov:* op. cit. pag. 43.
[4] *P. Popescu-Neveanu:* op. cit. pag. 205.
[5] *Ibidem.*

tatorii sau inhibitorii, se realizează forma cea mai superioară, activă a mascării, depășirii și modificării particularităților activității nervoase superioare.

Particularitățile de tip ale activității nervoase superioare existente și valabile într-un anumit stadiu de dezvoltare, nu sînt indiferente din punct de vedere al modalităților de formare a sistemelor de legături condiționate prin care se realizează reflectarea condițiilor de viață și a relațiilor dintre persoană și mediul său. Însă aceste sisteme de legături odată terminate, ele exercită o influență asupra particularităților de funcționare a sistemului nervos, realizîndu-se astfel un proces de dezvoltare progresivă prin îmbinarea, întrepătrunderea particularităților anterior formate, cu cele din nou dobîndite, condiționate de „o largă acumulare cantitativă", pe baza căreia rezultă apariția de calități noi, adică, depășirea într-un sens sau altul a stadiilor anterioare de dezvoltare.

Tot în cadrul acestei probleme complexe, se pune și problema raportului dintre tipurile generale de activitate nervoasă superioară și tipurile specific umane, în special, cu privire la condițiile în care cel de-al doilea sistem de semnalizare (în interacțiune cu primul) ca reflectarea superioară a realității, poate să îndeplinească într-un fel sau altul și rolul de reglator superior (prin acte voluntare) al conduitei și al activității psihice în general.

Modificările tipului de activitate nervoasă superioară poate avea o serie întreagă de forme de la cele mai superficiale, la cele mai profunde, de la cele mai parțiale și particulare, la cele mai generale, de la cele temporare, la cele cu caracter mai durabil.

Modificările cu caracter parțial, ca de ex. modificările în cadrul activității unor anumiți analizatori sau a anumitor activități, în cadrul unor anumite structuri dinamice etc. nu pot fi considerate ca modificări caracteristice, depline, ci numai ca „mascări" ale tipului. Putem vorbi despre modificări ale tipului de activitate nervoasă superioară, numai dacă acestea ating un anumit grad de generalitate, de profunzime, de stabilitate. Modificările de acest fel, pot fi determinate de condiții relativ stabile, de împrejurări concordante din punct de vedere al influenței exercitate asupra particularităților de tip ale activității nervoase superioare. În realitate, pe lîngă unele condiții relativ stabile și concordante, sînt prezente și condiții variabile, particulare și speciale.

Datorită acestui fapt, numeroase manifestări și aspecte ale conduitei pot să reprezinte manifestări speciale, particulare, netipice, care maschează tipul de activitate nervoasă superioară. Diferențierea acestora de cele generale și generalizarea celor caracteristice, necesită o activitate de analiză și sinteză foarte precaută, multilaterală și aprofundată a faptelor. Din această dificultate de a găsi corelația dintre particularitățile manifestărilor de conduită, și a diferitelor procese psihice, nu putem însă conclude la separarea temperamentului de tipul de activitate nervoasă superioară. Ceea ce este tipic în conduită și în activitatea psihică, reprezintă temperamentul, dar ceea ce este tipic în conduită, corespunde cu ceea ce este tipic și în activitatea nervoasă superioară. Manifestările particulare care maschează tipul de activitate nervoasă nu indică nici particularitățile tipice ale activității nervoase superioare, dar în același timp, nu intră nici în categoria particularităților tipice ale temperamentului. Acesta este motivul pentru care avem aceleași tipuri de temperamente, pe care le avem și cu privire la procesele nervoase.

În concluzie deci, putem afirma că pe baza stabilirii prin diferite metode (observație, convorbire, analiza produselor activității, analiza datelor biografice) a trăsăturilor tipice ale proceselor psihice, ale conduitei, avem posibilitatea să facem constatări valabile cu privire la tipul de activitate nervoasă superioară.

Prin acest procedeu, realizăm o interpretare fiziologică a faptelor psihice, ceea ce asigură o orientare științifică mai profundă în viața interioară a elevilor și prin aceasta, posibilitatea de a forma cu mai mult succes diferitele lor însușiri, aptitudini, capacitatea de muncă etc.

Aplicarea învățăturii lui I. P. Pavlov despre tipurile de activitate nervoasă superioară în munca educativă este o necesitate actuală, dar în același timp, sînt necesare studii concrete, legate în special de problema aplicării în practică a învățăturii despre tipuri, care să dezvăluie diferitele aspecte ale acestei probleme.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

METODICA PREDĂRII LIMBII ROMINE LA CLASELE V—VII

(Editura de stat didactică şi pedagogică, ed. 1955 — 453 pag.)

Institutul de ştiinţe pedagogice a pus la îndemîna profesorilor de limba romînă o carte de mult aşteptată şi cerută : „Metodica limbii romîne" pentru clasele a V-a — a VII-a, lucrare alcătuită de tov. prof. Clara Georgeta Chiosa.

Lucrarea aceasta umple un gol mare în predarea limbii romîne reprezentînd, alături de o cunoaştere adîncă a problemelor gramaticii limbii noastre, şi o deosebită înţelegere a felului în care aceste probleme pot fi făcute accesibile şi dragi elevilor. Cartea este scrisă cu multă limpezime şi cu acea căldură caracteristică lucrărilor pornite din dragoste pentru şcoală şi copii. Ea trebuie de aceea să fie analizată şi *mai cu seamă folosită în munca noastră* la catedră.

Cartea cuprinde patru mari capitole :

În partea introductivă (cap. I) sînt tratate mai cu seamă problemele teoretice ale predării limbii romîne, încadrate în principiile generale care stau la baza oricărei metodici ştiinţifice.

Se arată astfel că metodica limbii romîne se ocupă cu „predarea ştiinţifică a limbii materne în şcoală" (pag. 7) îndrumînd activitatea profesorului în desfăşurarea procesului de predare. În acest sens, ea trebuie să pună la îndemîna profesorului de limba romînă metode şi procedee de predare bazate pe principiile cele mai înaintate ale pedagogiei şi psihologiei, fără însă a impune copierea mecanică a acestor metode şi procedee. De aceea, metodica de faţă năzuieşte să fie o *călăuză în munca noastră* la catedră, îndemnînd la *utilizarea creatoare* a experienţei pe care ea o înfăţişează.

Se arată apoi că bazele ştiinţifice şi ideologice ale predării limbii romîne în şcoală le constituie fundamentarea disciplinei noastre pe concepţia marxist-leninistă despre viaţă şi societate, pe metoda dialectică de cunoaştere şi cercetare a fenomenelor. De aceea, la lecţiile de gramatică, profesorul va trebui să prezinte elevilor săi limba poporului sub diversele ei aspecte „obiectivul principal rămînînd însă limba romînă contemporană, în special limba literară în cea mai largă accepţie a cuvîntului" (pag. 9).

În capitolul acesta introductiv sînt, de asemenea, analizate metodele şi procedeele principale folosite în predarea limbii romîne. Se găsesc astfel aci îndrumări teoretice în legătură cu „expunerea", cu „conversaţia" (cu care ocazie sînt analizate amănunţit diferitele tipuri de întrebări) precum şi cu „analiza gramaticală" atît de importantă în procesul predării gramaticii.

Urmează apoi o amănunţită analiză a structurii celor patru tipuri de lecţii ce trebuie utilizate în procesul predării gramaticii şi anume :

1. *Lecţiile de comunicare a noilor cunoştinţe.*

2. *Lecţiile de formare a priceperilor şi deprinderilor* (tip de lecţie cu rol predominant în predarea gramaticii la clasele a V-a — a VII-a).

3. *Lecţiile de verificare sau de control al cunoştinţelor.*

4. *Lecţiile de repetare şi de sistematizare a materialului studiat.*

În continuare, se dau îndrumări în legătură cu etapele de însuşire a limbii romîne, cu „planificarea muncii" şi mai cu seamă cu „repetarea materiei". La această din urmă problemă, se dau îndrumări despre toate formele de repetare : despre „repetarea concomitentă cu predarea noilor cunoştinţe", despre „repetarea cu caracter de sistematizare şi generalizare a cunoştinţelor", punîndu-se însă în mod special accentul pe repetarea din perioada de recapitulare de la sfîrşitul anului şcolar. Acestei din urmă forme de repetare îi sînt consacrate chestionare în legătură cu toate capitolele gramaticii (de la pag. 103 pînă la pag. 124 inclusiv).

Din întreg capitolul I, în general şi din paragraful nr. 34 „Pregătirea profesorului de limba romînă" în mod special, se desprinde apoi datoria de seamă ce-i revine profesorului de limba romînă de a fi înarmat cu datele cele mai înaintate ale lingvisticii precum şi cu cele ale pedagogiei, psihologiei şi metodicii cu adevărat ştiinţifice, pentru ca activitatea instructiv-edu-

cativă a sa, să formeze cu adevărat un proces unic.

Astfel înarmat cu cunoștințe temeinice de specialitate și de metodică, profesorul trebuie să fie însuflețit de idealul înalt al epocii sale, urmărind sistematic și cu avînt educația comunistă a elevilor săi și prin lecțiile de gramatică. El trebuie să năzuiască a face pe elevi să se pătrundă — pe de o parte — de importanța pe care o au limba și literatura romînă în crearea și dezvoltarea culturii naționale a poporului nostru, iar — pe de altă parte — de datoria patriotică ce le revine de a-și cunoaște temeinic și științific limba maternă. În acest sens, metodica recomandă profesorului de limba romînă ca, la lecțiile de gramatică, să dea elevilor — pe măsura posibilităților lor de înțelegere cunoștințe generale de lingvistică privitoare la originea limbii, la viața și dezvoltarea acesteia, la evoluția sensurilor unor cuvinte. Astfel, „profesorul de limba romînă are datoria să contribuie din plin, prin predarea problemelor de limbă, la educația comunistă a elevilor, sarcină care stă în fața întregului front al școlii noi în perioada construirii socialismului în țara noastră" (pag. 7).

Capitolele următoare, al II-lea, al III-lea și al IV-lea, dau în special îndrumări cu caracter practic, prezentînd experiența înaintată a unor cadre didactice în legătură cu predarea problemelor gramaticii noastre.

Astfel, în capitolul al II-lea se dau îndrumări privitoare la predarea foneticii, stăruindu-se asupra legăturii dintre fonetică și normele ortoepice și ortografice. La lecțiile de fonetică, profesorul trebuie să năzuiască — o dată cu comunicarea cunoștințelor științifice legate de acest capitol — să trezească în elevi sentimentul datoriei de a respecta normele de pronunțare și scriere a limbii literare, arătîndu-le importanța socială a respectării acestora și trezind în ei admirație față de cei care vorbesc și scriu corect și frumos.

În capitolul al III-lea „Metodica predării morfologiei și a ortografiei" e urmărită, discutată și îndrumată pas cu pas activitatea de predare a profesorului legată de toate problemele dificile ale morfologiei.

Astfel, găsim foarte bine lămurită problema predării funcțiunii sintactice a cazurilor (pag. 164 și urm.). Făcînd pe elev să vadă că funcția sintactică a cuvîntului e mai necesară pentru înțelegerea noțiunii de caz decît numai simpla întrebare, preîntîmpinăm greutățile pe care le vor întîlni elevii la determinarea cazurilor adjectivelor, pronumelor sau numeralelor răspunzînd la alte întrebări de cît cele tipice cazurilor (care ?, ce fel ?, cît ?) pag. 173.

Metodica rezolvă, de asemenea, greutățile pe care le întîlnim pe teren în a face pe elev să nu confunde cazurile nominativ cu acuzativ, sau genitiv cu dativ, recomandînd profesorului ca, pentru învățarea cazurilor, să ceară elevilor exemple în propoziții, gîndind totdeauna la valoarea sintactică pe care trebuie s-o dea cuvîntului respectiv.

Găsim confirmată experiența noastră de muncă în legătură cu problemele predării diferenței dintre pronumele personal și reflexiv (pag. 212), dintre acesta din urmă și conjuncția „și" (pag. 213), a deosebirilor dintre pronume și adjectivele pronominale (pag. 221), dintre adjectivele calificative și determinative (pag. 227).

De mare folos sînt, în special pentru profesorii începători, exercițiile prin care elevii vor fi aduși să înțeleagă deosebirile dintre adverb și adjectiv, dintre locuțiunile prepoziționale și simplele substantive cu prepoziție (pag. 268), dintre locuțiunile prepoziționale și cele adverbiale, cu reale consecințe în înțelegerea justă a problemelor de sintaxă a prepoziției (pag. 276 și urm.), a deosebirii unor conjuncții de prepoziții și adverbe (e vorba de „de" și de „iar" (pag. 281).

În capitolul al IV-lea „Metodica predării sintaxei și a punctuației" sînt prezentate metodele și procedeele de predare prin care elevii pot fi făcuți să priceapă problemele grele pe care le pune sintaxa propoziției și a frazei.

Ca pedagogi practicieni ne putem da seama de justețea îndrumărilor metodice date în legătură cu predarea subiectului logic și a celui gramatical (pag. 340) ca și cu cele date în legătură cu predicatul care constituie de fapt problema centrală a înțelegerii sintaxei propoziției și a frazei.

Începînd cu recomandarea justă făcută profesorului de a nu aborda problemele de sintaxă a predicatului înainte de a se asigura că *verbul* este foarte bine cunoscut de elevi, continuînd apoi cu comunicarea noțiunii de „predicat" în general (pag. 343) precum și cu exercițiile de deosebire dintre predicatul nominal și cel verbal exprimat prin verb la diateza pasivă (predicate ce sînt foarte adeseori confundate unul cu celălalt) ca și a procedeelor de evitare a confuziilor dintre predicatul nominal și cel verbal exprimat prin locuțiuni verbale (pag. 345), pretutindeni profesorul de limba romînă fie începător, fie cu experiență găsește prețioase informații sau confirmări în munca lui de predare.

Se dă, de asemenea, o atenție deosebită problemei centrale a sintaxei frazei și anume problemei predării sintaxei subordonatelor în legătură cu care lucrarea indică o serie de procedee interesante și noi asupra cărora vom reveni în articolul de față.

Capitolele al II-lea, al III-lea și al IV-lea care formează conținutul propriu-zis, practic al metodicii de față, reprezintă pentru profesorul de limba romînă dornic să găsească o călăuză în munca lui ca și pentru cel care este dornic să-și verifice propriile lui cuceriri metodice, un îndrumător de preț. Din felul limpede în care sînt tratate problemele de predare, profesorul de limba romînă poate reține următoarele :

Lucrarea este străbătută permanent de grija de a rezolva, prin toate metodele și procedeele, obiectivul esențial al lecțiilor de limbă și anume : *dezvoltarea exprimării orale și scrise a elevilor noștri.* În acest sens se subliniază :

Necesitatea *legării lecțiilor de limbă de cele de lectură literară,* prezentînd la tot pasul exemple de analiză gramaticală pe texte din autori consacrați, texte care să constituie pentru elevi model de exprimare și în același timp mijloc de pătrundere în taina de laborator a artei scrisului.

Datoria ce o are profesorul de a privi analizele gramaticale (în special cele integrale) sub prisma contribuției lor la dezvoltarea vorbirii logice, a stilului care argumentează, susține, combate, într-un cuvînt dezbate o problemă.

Datoria ce o are profesorul de a obișnui pe elevi să justifice morfologic și sintactic problemele de ortografie și punctuație, făcîndu-i astfel să-și însușească deprinderile de scriere corectă în mod științific, conștient. În acest sens sînt sugestive și noi chiar și numai titlurile capitolelor : „Metodica predării morfologiei și a ortografiei" și „Metodica predării sintaxei și a punctuației", care subliniază continua legătură dintre teorie și practică ce trebuie să stea la baza predării gramaticii. Atenția noastră trebuie să se oprească apoi în mod deosebit și asupra subcapitolelor de sinteză metodică privitoare la ortografie „Metodica predării ortografiei" (pag. 287—322) precum și la punctuație „Metodica punctuației" (pag. 423—448).

În aceste două subcapitole, profesorii găsesc îndrumări în legătură cu cele mai noi procedee ale lecțiilor de dictare, în care au avut așa de puține sfaturi pînă acum.

Ca profesori de limba romînă știm cu toții greutățile pe care le întîmpinăm în munca noastră în legătură cu problema centrală a învățămîntului și anume cu aceea a dezvoltării vorbirii orale și scrise a elevilor noștri. Iată de ce ne bucurăm că lucrarea de care vorbim este străbătută de grija permanentă a legării *teoriei de practică.* Întîlnești în ea la tot pasul îndemnul adresat profesorului de a urmări ecoul pe care îl are lămurirea problemelor de morfologie și sintaxă în exprimarea orală sau scrisă a elevilor noștri. Grija traducerii în viață a cunoștințelor gramaticale se vede astfel din indicarea procedeelor care să facă pe elev să folosească corect articolul posesiv, pronumele relativ, timpurile verbului, varietățile adverbelor sau locuțiunilor conjuncționale.

În capitolul privitor la predarea sintaxei este subliniat în mod deosebit rolul acesteia nu numai în dezvoltarea gîndirii abstracte, ci mai cu seamă în „exprimarea corectă și armonioasă orală și scrisă" (pag. 323).

Stăruindu-se asupra legăturii strînse ce trebuie să existe între teorie și practică în predarea sintaxei (pag. 326) se recomandă profesorului să lupte împotriva dezacordurilor, împotriva așezării nefirești a cuvintelor în propoziție, trezind în elevi în fiecare clipă „dorința de a-și cultiva exprimarea" (pag. 327).

Se dau, de asemenea, îndrumări practice în legătură cu lupta împotriva alcătuirii defectuoase a frazelor lipsite de propoziție principală, sau în care subordonatele ce ar trebui să fie introduse prin conjuncția „să" spre exemplu, sînt introduse cu conjuncțiile „ca să", sau „pentru ca să".

Se dau apoi îndrumări în legătură cu lupta împotriva folosirii greșite a pronumelui „care" în loc de „pe care", a lui „căci" în loc de „că" (în subordonata completivă) etc. (pag. 378).

Se dau lămuriri prețioase în legătură cu mijloacele practice de a face pe elevi să utilizeze în vorbirea lor subordonatele așa de rar întrebuințate de aceștia și anume cele *comparative, consecutive, condiționale* sau *concesive.*

Lucrarea prezintă o preocupare continuă de a introduce aer proaspăt în predarea lecțiilor de gramatică, luptînd împotriva formalismului și mecanicismului caracteristice predării acestui obiect în trecut. În acest sens se recomandă „conversația" între profesori și elevi cu păreri „pro" și „contra", legate de anumite probleme de gramatică, conversație menită să stîrnească în elevii noștri dorința de rezolvare personală a problemelor de gramatică. „Cazurile discutabile" din sintaxa propoziției și a frazei, trebuie argumentate logic și suficient, justificîndu-se astfel posibilitatea mai multor interpretări sintactice, a nuanțelor sintactice. Lucrarea subliniază, de asemenea, *interdependența capitolelor gramaticii,* constituind

pentru profesor un îndemn puternic de a rupe definitiv în predare cu compartimentarea mecanică a gramaticii vechi. Lucrarea arată astfel profesorului de limba romînă că o serie de probleme morfologice sînt însușite definitiv de către elevi de-abia în urma predării sintaxei, cînd ei intuiesc mai bine funcțiile sintactice spre exemplu — ale prepoziției, conjuncției, adverbului ca și ale locuțiunilor respective.

Lucrarea atrage însă în chip deosebit atenția profesorului și asupra feței celeilalte a acestei probleme și anume asupra datoriei de a face pe elev să înțeleagă și să adîncească și *deosebirile dintre valorile morfologice și funcțiile sintactice ale cuvintelor:* deosebirea dintre „substantiv" și „subiect", dintre „predicat" și „verb" etc.

Toată lucrarea e străbătută de accentuarea legăturii dintre *formă și conținut* în predarea lecțiilor de gramatică. În acest sens, se dau îndrumări profesorului în legătură cu exercițiile de construire de propoziții cu înțelesuri deosebite, dar reprezentînd aceleași forme și raporturi gramaticale, „propozițiile paralele", „grupele sintactice similare", cum le spune lucrarea. Socotesc că aceste exerciții de umplere a schemelor gramaticale cu conținuturi variate fac vii și interesante lecțiile de gramatică, oferind în același timp o solidă osatură logică expunerilor orale și scrise ale elevilor noștri.

Metodica indică profesorului de limba romînă o serie de procedee în munca de predare a gramaticii, procedee care constituie desigur meritul cel mai de seamă al lucrării.

Dintre variatele procedee (scheme, planșe, chestionare) pe care le cuprinde metodica de care ne ocupăm, cel mai interesant și mai nou este acela al *paralelismelor morfologice și sintactice*, dublate bineînțeles cu exerciții de paralelism ortografic și de punctuație.

Procedeul de predare al sintaxei frazei în paralelă cu sintaxa propoziției dezvoltate, indică precis profesorului drumul de trecere de la propoziție la frază, făcînd pe elev să înțeleagă că fraza nu este altceva decît o propoziție dezvoltată în care părțile de propoziție au crescut pînă la dimensiunea propoziției. Accentul pus pe exercițiile de dezvoltare a părților de propoziție în propoziții secundare ca și pe cele de contragere a subordonatelor, exerciții ce se vor face treptat de-a lungul predării sintaxei frazei exprimă grija deosebită a lucrării de a face sensibilă elevilor și profesorilor această problemă.

O grijă tot atît de deosebită pune metodica și pe exercițiile de intuire a „nuanțelor" pe care le pot exprima spre exemplu „complementele circumstanțiale" sau „propozițiile circumstanțiale" ca și de problema evitării „confuziilor" între diferitele feluri de propoziții secundare introduse cu aceleași conjuncții sau răspunzînd uneori la aceleași întrebări (subordonata subiectivă și completivă directă, spre exemplu). Toate aceste exerciții mînuite cu grijă și sistematic vor duce la dezvoltarea gîndirii elevilor, la ascuțirea posibilităților lor de intuire a subtilităților și a nuanțelor care fac farmecul unui om cultivat.

Pentru a asigura succesul în acest fel de exerciții, metodica nu uită să sublinieze datoria ce revine profesorului de a explica cu grijă termenii întrebuințați, de a concretiza prin toate mijloacele noțiunile de „cauză" și de „scop", de „concesie", „condiție" sau „consecuție", evitînd confuziile dintre ele.

Cartea de față sfîrșește cu un capitol intitulat foarte sugestiv „Organizarea frontului comun în școală în vederea unei exprimări corecte orale și scrise". Aici se subliniază o dată mai mult că sarcina esențială a predării limbii romîne în școală, „exprimarea corectă orală și scrisă" sarcină pentru realizarea căreia metodica de față a încercat să indice toate metodele și procedeele, trebuie să formeze în același timp obiectul întregii activități a școlii.

*

„Metodica predării limbii romîne la clasele a V-a — a VII-a" este o carte care se citește cu interes. Întîlnim în ea o serie de probleme pe care ni le-am pus, sau pe care le-am rezolvat și noi de-a lungul carierei noastre de predare a celui mai interesant și în același timp a celui mai greu obiect de studiu. Iată de ce cartea de față nu apare nici o clipă ca o carte „străină" de noi, ci ca o carte a noastră a tuturor, la perfecționarea căreia trebuie să contribuim.

De aceea, în rîndurile de mai jos, vom nota cîteva probleme pe care ni le pune lucrarea aceasta, probleme care, eventual, vor trebui lămurite într-o nouă ediție a ei.

Mai întîi, o observație cu caracter formal. Este vorba de capitolul I. Socotim că la o nouă ediție a acestei lucrări, aici ar trebui introdusă ceva mai multă sistematizare a problemelor teoretice, foarte juste și folositoare fiecare în parte, dar care ar trebui să fie legate într-un tot mai unitar. Așa, spre exemplu, „Analiza gramaticală" ar trebui să facă parte din subcapitolul intitulat „Metodele și procedeele principale folosite în predarea limbii ro-

mîne", după cum „Repetarea materiei" trebuie să apară ca un subpunct legat de lecțiile de repetare și întrînd deci în subcapitolul „Metodica lecțiilor de limbă", subcapitol care ar fi fost poate mai bine să fie denumit: „Tipurile lecțiilor de limbă". În general, este aici vorba de fapt de o simplă schimbare formală a diverselor paragrafe, conținutul lor rămînînd valabil și același. Această muncă de sistematizare în capitolul I, trebuie să meargă mînă în mînă și cu munca tipografică, făcîndu-se ca diferitele mărimi de litere utilizate în titluri să-și justifice existența, reprezentînd ele însăși sistematizarea conținutului.

În ceea ce privește îndrumările practice de lucru socotim că trebuiau mai mult avute în vedere exercițiile de diferențiere între *verb* și *substantivele* și *adjectivele* de proveniență verbală. Trebuie găsite neapărat procedeele care să facă pe elev să înțeleagă, spre exemplu, că *bătălie* și *biruință* sînt substantive și nu verbe, că *bătăios* și *biruitor* sînt adjective și nu verbe.

De asemenea, a fost lăsată total la o parte problema felului în care profesorul poate face pe elev să înțeleagă deosebirea dintre unele pronume și numerale nehotărîte ca, spre exemplu, „mult", „puțin", problemă care nu este prevăzută nici la pronumele nehotărît și nici la numeral. Socotesc de altfel, că pronumelui nehotărît i s-a acordat prea puțină atenție în ceea ce privește metodica de predare a lui (doar cîteva rînduri la pag. 226).

La predarea sintaxei propoziției cred că trebuiau prevăzute și exerciții de diferențiere între *subiect* și *complementul direct*, pe care elevii noștri le confundă foarte des. Este de altfel singurul moment al lucrării în care paralela între sintaxa propoziției și a frazei a fost parțial neglijată. Spun parțial, pentru că la sintaxa frazei s-a acordat atenție deosebită exercițiilor de diferențiere între subordonatele subiectivă și completivă directă (pag. 406).

N-ar strica de asemenea să se pună accent pe exercițiile de evitare a confuziilor între complementul indirect răspunzînd la întrebarea „cui" și atributul răspunzînd la întrebarea „a cui", exerciții care să se bazeze pe adîncirea diferenței între complement și atribut în primul rînd, dar care să includă și faptul oarecum formal — dar important — că atributul trebuie să stea neapărat lîngă un substantiv pe care să-l lămurească, iar complementul, lîngă un verb.

Așa cum se spune în prefață, „alcătuirea acestei lucrări a fost posibilă numai datorită apariției „Gramaticii limbii române" elaborată de Institutul de lingvistică al Academiei R.P.R., precum și stabilirii normelor ortografice ale limbii române" (pag. 5).

Spre deosebire de „Gramatica Academiei R.P.R." cartea de față n-a pus problema predării complementului circumstanțial sociativ, instrumental, de relație și nici a celui de agent, pe care le socotește prea grele pentru clasele a V-a — a VII-a (pag. 370). Sîntem de părere că acest lucru este just.

Gramatica Academiei face însă deosebire între *atributele adjectivale* exprimate prin adjective propriu-zise sau prin adjective pronominale și între atributele pronominale exprimate numai prin *pronume*. Prin aceasta, Gramatica Academiei aplică în sintaxa propoziției diferențele morfologice dintre pronumele propriu-zis și adjectivele pronominale. De aceea socotim că afirmația care se face în metodică la pag. 358 trebuie revăzută întrucît nu reprezintă just punctul de vedere al Gramaticii Academiei. Această diferențiere între atributele adjectivale și pronominale credem că ar fi trebuit să fie inclusă în preocupările metodicii de față.

De asemenea, la o nouă ediție a ei, „Metodica limbii române" va trebui să țină seamă și de ultimele publicații de lingvistică de la noi în care se remarcă o asiduă muncă de desțelenire a terenului sintaxei pînă acum lăsat în părăsire.

*

Prețioasele îndrumări teoretice și practice pe care cartea de față ni le oferă vin să contribuie la îmbunătățirea predării limbii române în școlile noastre. Utilizînd creator experiența didactică pe care ea o cuprinde, vom reuși să ne facem din această carte un îndreptar serios în munca noastră — la catedră — precum și un solid punct de plecare în discutarea problemelor de predare ce trebuie frămîntate la cercurile noastre pedagogice.

ȘTEFANIA GOLOPENȚIA
profesoară la Școala de 7 ani de fete nr. 147, București.

DOȘKOLNOE VOSPITANIE[1]

Revista „Doșkolnoe vospitanie" — organul Ministerului Învățămîntului din R.S.F.S.R. — înfățișează cititorilor probleme teoretice, și experiența practică dobîndită de educatoare și cercetători științifici, prin studierea multilaterală a procesului instructiv-educativ.

De asemenea, revista cuprinde alături de problemele de pedagogie preșcolară și de *metodică, probleme de psihologie, fiziologie* și istoria pedagogiei, după cum și unele îndrumări practice pentru educatoare, diferite răspunsuri la întrebările acestora, oferă informații bibliografice de specialitate, recenzează noile lucrări, apărute în domeniul educației preșcolare.

Astfel, revista „Doșkolnoe vospitanie", face cunoscută maselor largi de educatoare și cititori experiența înaintată a celor mai bune cadre, popularizînd rezultatele cercetărilor, organizate de către cabinetele pedagogice sau institutele pedagogice din Moscova și Leningrad, în vederea îmbunătățirii metodelor și procedeelor de muncă, pentru ridicarea calitativă a procesului instructiv-educativ, desfășurat în grădinițele de copii, pentru perfecționarea măiestriei de educator.

Din aceste considerente, revista reprezintă un real instrument de îndrumare în munca de zi cu zi, desfășurată în grădinițele de copii.

În cursul anului 1955, revista și-a propus să publice o serie de articole în care să se trateze teme referitoare la activitatea de bază a copiilor preșcolari — și să discute unele probleme teoretice referitoare la joc, cu scopul de a se preciza cîteva aspecte: esența jocului, rolul educatoarei în conducerea acestuia.

Astfel, D. V. Mendjeriţkaia spune că jocul de creație al copiilor reflectă realitatea, că jocul de creație constituie una din căile de cunoaștere a lumii înconjurătoare. Într-adevăr, prin intermediul jocului, copiii își precizează și îmbogățesc cunoștințele despre lumea înconjurătoare, își dezvoltă sentimentele și trăsăturile de caracter, dobîndesc o atitudine justă față de lumea înconjurătoare.

Atunci, cînd copiii au reprezentări concrete, care se asociază cu emoții puternice încep să se joace adică, reflectă în jocul lor acțiuni pe care le văd, sau le săvîrșesc mereu, ori ceea ce i-a impresionat în mod deosebit. Deci, pentru ca jocul copiilor să aibă un conținut variat și bogat, trebuie ca însăși viața lor să fie plină de conținut, variată și interesantă.

Referindu-se la conducerea jocului de creație, de către educatoare, D. V. Mendjeriţkaia arată că procedeele concrete folosite în conducerea jocului, depind de însăși obiectivul educativ, propus pentru perioada respectivă, de particularitățile de vîrstă a copiilor și de conținutul jocului.

La întrebarea, dacă se poate planifica din timp conducerea jocului de creație sau nu, D. V. Mendjeriţkaia răspunde: educatoarea în planul calendaristic își trece din timp numai noul material pentru joc. „Procedeele concrete de conducere a jocului, educatoarea nu le poate hotărî dinainte" (Doșkolnoe vospitanie nr. 8, pag. 15).

Din expunerea făcută de diferite educatoare asupra jocurilor de creație a copiilor, reiese o serie de procedee pozitive, care le-au ajutat să rezolve anumite greutăți, legate de desfășurarea concretă a jocurilor.

Educatoarea E. V. Beresnevici și A. P. Semionova relatează, că după ce au obișnuit copiii din grupa mică, mai întîi să-și aleagă un anumit joc, să-și selecteze jucăriile necesare pentru desfășurarea acestuia și să se joace cîte doi, trei la un loc, și-au propus să complice jocul copiilor. Copiii se jucau de multă vreme „de-a familia" și acțiunile lor se reduceau numai la inițiativa de a hrăni și culca „copiii" lor. La un moment dat însă, cînd fetițele mergeau cu „copiii lor" în brațe, fără să aibă un scop anumit, educatoarea le-a întrebat: „unde vă grăbiți cu copiii voștri?". Întrebarea educatoarei a pus pe gînduri pe copii, care au răspuns: „la parcul zoologic". Și jocul continuă cu plimbarea în parc. Repetîndu-se apoi și în alte zile, copiii au inclus în joc și acest nou moment, cu care s-a îmbogățit jocul lor.

Importante și sugestive sînt de asemenea și procedeele folosite de aceste educatoare, pentru a dezvolta la copiii din grupa mică, statornicia în joc.

În momentul în care jocul este gata să se destrame, educatoarea introduce în joc o nouă jucărie, care intensifică interesul copiilor pentru tema respectivă, intră ea însăși în joc, sugerează o nouă idee, care să ajute la continuarea jocului, amintește copiilor de jocul întrerupt etc.

Educatoarea A. S. Alimpieva povestește cum plecînd cu copiii în colonie, a reușit să integreze în colectiv pe aceia care veniseră pentru prima dată în grădiniță și nu erau obișnuiți cu noul mod de viață. Observînd ce jucării și ce jocuri preferau copiii, a căutat să-i integreze tocmai în jocurile care-i interesau pe ei, să le dea roluri po-

[1] Recenzia este făcută asupra revistei „Doșkolnoe vospitanie" din anul 1955.

trivite, să le aprecieze jocul în fața celorlalți copii etc.

Interesantă și de un real folos pentru activitatea practică este și experiența educatoarei O. A. Pokrovskaia, despre un colectiv închegat prin intermediul jocurilor de creație.

Tot în cadrul aceloraşi preocupări, se ridică și problema referitoare la jocul didactic.

Tratînd despre trăsăturile caracteristice ale jocului didactic, E. I. Udaltova, insistă asupra unei probleme foarte importante și anume : jocul didactic, trebuie să conțină o acțiune precisă pe care copiii să o îndeplinească, rezolvînd sub forma aceasta, diferite sarcini didactice.

Datorită însă acestor acțiuni pe care copiii le îndeplinesc în timpul jocului, sarcina didactică respectivă apare într-o formă mai ușoară, mai atractivă și copiii o îndeplinesc pe nesimțite, cu mult succes.

Aceste acțiuni din jocurile didactice variază în funcție de obiectivele instructiv-educative propuse și de vîrsta copiilor. Cei mici spre exemplu, execută mișcări simple în jocul lor conform cerinței jocului : rostogolesc, strîng, grupează. Mai tîrziu învață să ghicească și să se întrecă. Copiii din grupa mare nu se mulțumesc să repete numai o simplă acțiune, așa cum fac cei mici, ci repetă un complex de acțiuni, potrivit cu subiectul jocului, ca de exemplu: în jocurile „Trei ursuleți", „Cucurigu", „Animalele" copilul imită mersul, glasul, mișcările caracteristice fiecărui animal, străduindu-se să semene cît mai mult cu el.

În jocul didactic, de asemenea, prezintă o deosebită importanță regulile care ajută copilului să înțeleagă conținutul jocului, acțiunile pe care le are de îndeplinit și ce va putea să rezolve cu ajutorul lor — e vorba de sarcina didactică respectivă — și care contribuie și la educarea inhibiției copiilor.

Asupra discuțiilor ce se poartă referitor la rolul jocului didactic în însușirea cunoștințelor și deprinderilor de către copii, E. I. Udaltova, face următoarea afirmație pe baza experiențelor întreprinse. Rolul jocului didactic în însușirea cunoștințelor și deprinderilor depinde de acțiunea jocului. Din acest punct de vedere, jocurile didactice se pot grupa astfel: jocuri didactice în care acțiunea de joc permite să se dea copiilor cunoștințe pentru prima dată cu ajutorul explicațiilor, demonstrațiilor, de exemplu: jocul „Orchestra"; și jocuri didactice în care acțiunea de joc se poate desfășura, numai în cazul cînd copiii au deja, un bagaj de cunoștințe. Aceste jocuri sînt cele mai numeroase și se fac pentru repetarea, întărirea și sistematizarea cunoștințelor însușite mai înainte, de către copii.

„Prin urmare, conchide Udaltova, acțiunea jocului constituie elementul principal al jocului didactic și determină rolul lui în transmiterea de cunoștințe copiilor în cadrul activităților" (Dośk. vospit. nr. 4, pag. 19).

Experiența educatoarei O. N. Kolumbina, cu privire la jocurile didactice orale pentru copiii din grupa mare, este de asemenea, interesantă. Aci se arată cum educatoarea a reușit în cadrul acestor jocuri, care sînt mai grele, dat fiindcă se fac fără material, alegînd jocuri cu un conținut corespunzător cunoștințelor copiilor și nivelului lor general de dezvoltare, ca de ex.: „Gajuri", „Și noi", „Florile", să rezolve cu succes sarcina didactică respectivă, să trezească interesul copiilor pentru discuții, să-i exerseze în mînuirea cu ușurință a cuvintelor și numai așa cum cere regula jocului etc.

O altă problemă care se reflectă în paginile revistei „Doșkolnoe vospitanie" se referă la educația morală a copiilor preșcolari.

Educatoarea Z. D. Sizenko subliniază faptul, că în munca de zi cu zi educatoarele trebuie să acorde o deosebită atenție — alături de preocuparea de-a îmbogăți orizontul copiilor cu noi cunoștințe, de a dezvolta vorbirea lor etc. — și problemelor morale. Încă de mici, spune Sizenko, copiii trebuie învățați să se poarte frumos cu cei din jurul lor, să fie respectuoși, să îndrăgească și să îngrijească plantele și animalele, să muncească cu drag, cinstit, cu simț de răspundere.

F. S. Levin-Scirina, tratează pe baza experimentelor făcute în mai multe grădinițe de copii din Moscova, problema educării la copii a unei atitudini conștiente, întrucît în educarea calităților morale a copiilor preșcolari, au o deosebită importanță, nu numai sentimentele și cunoștințele acestora, ci și faptele, purtarea lor.

Pentru educarea unei purtări conștiente este foarte important, spune Levin-Scirina, respectarea regimului zilnic a regulilor de purtare și asigurarea unei vieți pline de conținut în grădiniță.

De asemenea, activitățile obligatorii ca: observarea muncii celor mari în grădiniță și în afara grădiniței, convorbirile cu copiii despre anumite fapte concrete din viața lor și citirea literaturii după cum și discutarea celor citite, au o importanță deosebită în educarea purtării conștiente a preșcolarilor.

Metodele folosite în scopul educării atitudinii conștiente a copiilor au fost : exemplul, convorbirile, explicațiile, atît în cadrul activităților obligatorii, cît și în munca individuală cu copiii.

Educarea purtării disciplinate la preșcolari, este o muncă îndelungată, care cere din partea educatoarei perseverență, răbdare și pricepere.

Ce înțelegem prin purtare disciplinată a preșcolarilor se întreabă și răspunde E. I. Demurova? „Mai întîi, aceasta înseamnă supunere, deprinderea de a îndeplini cerințele adulților repede, cu ușurință și cu plăcere" (Doșk. vosp. nr. 2, pag. 4).

De asemenea, purtarea disciplinată presupune obișnuința copilului de a se stăpîni, de a face ceea ce trebuie și i se cere, cunoașterea regulilor de purtare, înțelegerea lor și deprinderea de a le îndeplini în orice împrejurare potrivită.

În grădiniță, întreaga viață a copiilor este un bun prilej pentru educarea disciplinei. Pentru aceasta, se cere ca educatoarea să impună respectarea regimului zilnic, să explice fiecare regulă de purtare, iar regulile să fie concrete și pe înțelesul copiilor ; viața în grădiniță să fie plină de conținut, copiii să aibă în orice moment prilejul de-a face ceva (să se joace, să lucreze etc.) de asemenea, purtarea educatoarelor să fie un exemplu de disciplină pentru copii ; ambele educatoare de la grupă să fie la fel de exigente în cerințele față de copii și să impună exigențe cu caracter unitar.

Educarea disciplinei nu se face numai în cadrul activității obligatorii. Acestea organizează copiii, influențează purtarea lor, dar nu asigură purtarea dorită și în restul timpului. Procedeele întrebuințate în cadrul activităților, extinse și în restul timpului, asociate cu încrederea acordată copiilor și respectarea personalității acestora, asigură izbînda în educarea purtării disciplinate a preșcolarilor.

Copiii nedisciplinați se comportă ca atare, dintr-un motiv bine determinat. Educatoarea trebuie să afle cauza acestei comportări și apoi să acționeze pentru îndepărtarea ei și îndreptarea copilului.

Revista, oferă încă nenumărate materiale interesante, cu privire la diversele probleme care privesc munca educatoarelor ca de exemplu : educarea dragostei de muncă la copii, folosirea materialelor în cadrul programelor de gimnastică, educarea interesului preșcolarilor pentru natură, diversele aspecte ale muncii educatoarelor pentru însușirea limbii materne de către copii, despre desenul copiilor etc.

De asemenea, o serie de articole dezbat probleme în legătură cu munca directoarelor în grădiniță.

„Doșkolnoe vospitanie" publică și materiale referitoare la modul cum trebuie înțeleasă comportarea copiilor, în lumina învățăturii lui I. P. Pavlov. Astfel, de o deosebită importanță și de un real ajutor pentru educatoare, sînt problemele discutate cu privire la capriciile, frica, „apucăturile rele", somnul nelinștit, lipsa poftei de mîncare și alte probleme de felul acesta, referitoare la activitatea copiilor preșcolari. În majoritatea cazurilor, cauza unei astfel de comportări a copiilor este rezultatul unei educații greșite. Justa înțelegere a particularităților sistemului nervos al fiecărui copil în parte, călirea organismului, justa organizare a vieții lui, mediu liniștit de viață, sînt condiții de bază în prevenirea nervozității copiilor.

În urma aplicării noii programe „Îndrumătorul pentru educatoarele grădinițelor de copii" au apărut în paginile revistei, aprecierile educatoarelor cu privire la această lucrare. Experiența lor, le-a dat posibilitatea să aprecieze pe baza rezultatelor obținute în practică, aspectele pozitive și deficiențele lucrării și să facă o serie de propuneri concrete pentru îmbunătățirea acesteia. Se subliniază faptul că noul „Îndrumător" dă, pentru prima dată, programa pentru însușirea limbii materne de către copii, pentru cunoașterea naturii, însușirea număratului și socotitului, a activităților de desen și modelaj, a cîntului și a dezvoltării mișcărilor. Totodată, se dă metodica activităților obligatorii.

Se subliniază importanța procesului instructiv-educativ din grădiniță, ca proces unitar, se arată specificul instrucției din grădiniță, specific concretizat în importanța educativă a primelor cunoștințe și deprinderi transmise copiilor și în organizarea procesului instructiv-educativ în cadrul activităților obligatorii. De asemenea, se insistă asupra multiplelor mijloace de realizare a conținutului programei : activități obligatorii, jocuri, activitatea de muncă, momentele regimului ; se mărește timpul rezervat pentru jocurile copiilor în grădiniță etc.

În realizarea programei, educatoarele au constatat următoarele scăderi ale acesteia și anume : nediferențierea programei pentru copiii de 3 ani și 4 ani, fapt care creează dificultăți în muncă, copiii de 3 ani, neputînd însuși același volum de cunoștințe și în același ritm ca cei de 4 ani ; programa la desen este prea încărcată, tematica prea grea ; programa la limba maternă este nesistematică. problemele despre structura gramaticală a limbii sînt prea sumar tratate; se cere lărgirea repertoriului de cîntece, a colecțiilor de jocuri, povești și poezii.

Tot în scopul înlesnirii muncii educatoarelor se publică articole, care tratează despre psihologia copilului, ca de exemplu: „înțelegerea basmelor de către preșcolari" (Doșk. vospit, nr 10), „primii germeni ai simțului datoriei la copii" (Doșk. vospit. nr. 7) etc.

La rubrica „istoria pedagogiei", revista prezintă materiale interesante cu privire la dezvoltarea grădinițelor de copii în republicile unionale, arătînd starea de înapoiere în

care se aflau acestea înainte de Marea Revoluție Socialistă din Octombrie și progresul pe care l-au realizat și-l realizează progresiv după revoluție în lărgirea rețelei de grădinițe și îmbunătățirea procesului instructiv-educativ.

Doșkolnoe vospitanie informează pe cititorii ei, despre dezvoltarea grădinițelor de copii în țările de democrație populară, ca și despre starea acestora în țările capitaliste, de exemplu : „școlile materne din Franța". (Doșk. vospit. nr. 9).

Răspunsurile și îndrumările practice pe care revista le dă educatoarelor, cu privire la pregătirea materialelor pentru activitățile obligatorii, contribuie la îmbunătățirea muncii lor. De asemenea, prezentarea lucrărilor de specialitate noi apărute, vine în ajutorul educatoarelor în problemele mai greu de rezolvat, le trezește interesul pentru studiu, pentru verificarea în practica zilnică a acestor noi probleme, în vederea perfecționării activității lor.

Revista Doșkolnoe vospitanie prin multiplele probleme pe care le dezbate în paginile sale, prin profunzimea cu care acestea sînt tratate, prin modul în care îmbină problemele teoretice cu experiența practică a educatoarelor, prin spiritul ei combativ și critic, reușește să generalizeze și să popularizeze experiența înaintată a cadrelor fruntașe din învățămîntul preșcolar, devenind astfel un izvor permanent de cunoștințe, care contribuie la ridicarea nivelului întregii munci instructiv-educative din grădinițe.

FLORICA ANDREESCU

PERSPECTIVELE DEZVOLTĂRII ȘTIINȚEI PEDAGOGICE SOVIETICE IN CEL DE-AL ȘASELEA PLAN CINCINAL

În articolul lui M. A. Melnikov despre planul de perspectivă al activității de cercetări științifice a Academiei de științe pedagogice a R.S.F.S.R. pe anii 1956—1960, publicat în nr. 3/1956 al revistei „Sovietskaia pedagoghika", se subliniază de la început faptul că sarcinile celui de-al șaselea plan cincinal al Uniunii Sovietice impun cerințe mărite față de școala de cultură generală, care constituie baza întregii dezvoltări culturale a țării. Activitatea de cercetare științifică în domeniul pedagogiei trebuie să contribuie la realizarea cu succes a directivelor Congresului al XX-lea al P.C.U.S. cu privire la generalizarea învățămîntului și politehnizarea lui, la realizarea legăturii învățămîntului cu munca de utilitate socială, la ridicarea nivelului instructiv-educativ al școlii.

Academia de Științe Pedagogice a R.S.F.S.R., trebuie să se ocupe de problemele actuale ale dezvoltării școlii, deoarece unele probleme de bază ale teoriei și practicii pedagogice și în special politehnizarea învățămîntului nu au căpătat pînă în prezent o rezolvare satisfăcătoare. Cercetările prevăzute în planul de muncă pe cinci ani al Academiei, reprezintă într-o anumită măsură continuarea cercetărilor din anii precedenți, care vor fi acum aprofundate, dezvoltate și îmbogățite.

Ca rezultat al cercetărilor întreprinse pînă acum, pe baza necesităților arzătoare ale societății, producției etc., Academia a întocmit un nou plan de învățămînt și noi programe școlare, manuale, a elaborat parțial sistemul învățămîntului politehnic, a acumulat un bogat material referitor la metodica predării diferitelor obiecte, la educația morală a copiilor, la problema bazelor psihologice ale instrucției și educației și la formarea personalității elevului. Au rămas însă nerezolvate pe deplin o serie de probleme legate de volumul și conținutul diferitelor obiecte de învățămînt, de repartizarea materiei pe anii de studii, de sistemul de cunoștințe despre bazele științifice ale producției contemporane și căile de pregătire a elevilor pentru activitatea practică, de descărcarea programelor școlare, de problemele educației morale și în special de educația prin muncă etc.

În vederea realizării sarcinilor ce-i revin, pe baza necesităților practice, planul de perspectivă al Academiei pe anii 1956—1960, prevede următoarele capitole : *a)* sistemul învățămîntului de cultură generală și politehnică ; *b)* bazele științifice, căile și mijloacele educației morale a copiilor, adolescenților și tinerilor; *c)* bazele didactice ale asigurării succesului la învățătură în școala de cultură generală ; *d)* metodele învățămîntului politehnic și predarea bazelor științelor în școală ; *e)* sistemul muncii instructiv-educative și dezvoltarea copiilor pe diferite trepte de învățămînt ; *f)* sistemul și metodele educației fizice ; *g)* sistemul și metodele educației estetice ; *h)* bazele științifico-naturaliste și psihologice ale instrucției și educației ; *i)* metodele compensării defectelor la copii anormali ; *j)* situația științei pedagogice contemporane și a școlii în străinătate ; *k)* istoria dezvoltării școlii sovietice, pedagogiei, psihologiei și metodicelor.

În planul de perspectivă sînt incluse trei teme mari care vor fi cercetate de toate secțiile Academiei :

1. *„V. I. Lenin despre educația comunistă în școală"*. Cercetarea acestei teme va avea o mare importanță pentru continuarea rezolvării creatoare a problemelor de

bază ale pedagogiei sovietice și în primul rînd a problemelor conținutului și metodelor învățămîntului politehnic, învățămîntului de cultură generală, precum și ale teoriei și metodicii educației morale.

2. *„Sistemul învățămîntului de cultură generală și politehnic"*. Cercetările vor trata două probleme : *a)* verificarea științifică a sistemului de învățămînt politehnic și de cultură generală realizat prin noile planuri de învățămînt și programă, introduse de Minister în 1955/56 și *b)* asigurarea dezvoltării viitoare a școlii în legătură cu trecerea la învățămîntul mediu general, la politehnizarea și la pregătirea absolvenților școlii medii pentru activitatea practică.

Totodată cercetările întreprinse în cadrul acestei teme vor contribui la rezolvarea unor probleme importante ca : *a)* esența culturii generale și raportul ei față de învățămîntul politehnic, *b)* raportul dintre învățămîntul de cultură generală, politehnic și cel profesional, *c)* particularitățile politehnizării în diferite condiții industriale, *d)* tipurile și structura școlii de cultură generală, școlile-internate, *e)* sistemul și conținutul învățămîntului politehnic și de cultură generală.

Cercetările din cadrul acestei teme vor folosi în largă măsură experimentul atît în școala sătească și orășenească, cît și în școlile de bază ale Academiei. Rezultatele acestor cercetări se vor oglindi în lucrarea „Sistemul și conținutul învățămîntului de cultură generală și politehnic în școala medie" (care se va elabora în 1956) și în monografia „Școala sovietică de cultură generală și politehnică" (ce se va elabora pînă în 1959).

3. Munca de cercetare științifică în cadrul celei de-a treia teme *„Educația morală a copiilor"*, reprezintă continuarea cercetărilor întreprinse în ultimii doi ani și are ca scop imediat elaborarea unei metodici a educației morale pe baza studierii și generalizării experienței pozitive în acest domeniu. În cercetările actuale, Academia își propune ca sarcină să înlăture lipsurile înregistrate în trecut, cînd procesul complex al formării reprezentărilor morale la copii se reducea numai la folosirea verbalismului, fără a se lua în considerație relațiile reale dintre copii, experiența și comportarea lor. De aceea în planul de perspectivă deține un loc important studierea problemelor organizării vieții și activității colectivului școlar, ca mijloc de educare morală a elevilor. De această problemă se leagă în mod organic educația disciplinei, a atitudinii față de învățătură a elevilor, față de munca lor socială etc.

Pe baza cercetărilor inițiale în cadrul acestei teme Academia va elabora o serie de lucrări mari ca : „Bazele metodicii educației morale" ; „Educația elevilor în spiritul disciplinei conștiente" ; „Organizarea activității colectivului școlar" ; „Educația prin muncă a elevilor" ; „Bazele psihologice ale educației" ; „Cartea pentru părinți cu privire la problemele educației copiilor în familie".

Planul de perspectivă al Academiei mai prevede o serie de alte teme. Dintre acestea, tema cu privire la „Bazele didactice ale asigurării succesului la învățătură" are o însemnătate deosebită. În cadrul ei se vor cerceta problemele următoare : interacțiunea dintre cuvînt, intuiție și acțiune, în lumina teoriei reflectorii a lui I. P. Pavlov ; procesul însușirii noilor cunoștințe de către elevi ; dezvoltarea gîndirii în procesul învățării ; munca independentă a elevilor etc.

În planul de perspectivă se înscrie și continuarea cercetărilor în problemele metodicilor de predare a diferitelor obiecte de învățămînt, pe baza cărora să se poată trece la elaborarea unor lucrări de proporții mari cum ar fi metodicele pentru institutele și școlile pedagogice. Se continuă de asemenea pregătirea manualelor școlare, în special pentru obiectele noi introduse prin planul de învățămînt, în legătură cu politehnizarea școlii.

Lucrările în curs de pregătire și cele prevăzute de plan, vor permite Academiei ca în cadrul cincinalului să asigure bibliotecile cu tot materialul necesar profesorilor de limbă și literatură rusă, matematică, fizică, chimie, științe naturale, istorie și geografie.

În decursul anilor 1956—1960, Academia va cerceta probleme referitoare la „Sistemul muncii instructiv-educative și dezvoltarea copiilor pe diferite trepte de învățămînt". Această temă se va studia din punctul de vedere al legăturii cu particularitățile de vîrstă ale elevilor din clasele I—IV, V—VII, VIII—X, precum și sub aspectul realizării instrucției și educației prin predarea diferitelor obiecte de studii (prin predarea limbii ruse în clasele I—VII, a matematicii în clasele I—X și a biologiei în clasele V—VII). Rezultatele acestei cercetări se vor concretiza în trei lucrări capitale, referitoare la bazele pedagogiei vîrstei școlare mici, mijlocii și mari.

În planul de perspectivă se acordă o atenție specială legăturii reciproce dintre educația estetică, intelectuală și morală a copiilor, ca și dezvoltării aptitudinilor artistice, formării gustului pentru frumos, aprecierii operelor de artă.

În actualul cincinal se vor continua cercetările referitoare la educația fizică a copiilor de vîrstă preșcolară și școlară, punîndu-se accentul pe introducerea sportului în

școală și a stabilirii legăturii dintre gimnastică, sport, joc și turism.

O altă problemă, care va constitui obiectul unor cercetări științifice este aceea a igienii învățămîntului politehnic. Cercetarea își propune ca scop stabilirea cerințelor igienice față de munca elevilor în atelier, pe lotul școlar, în industrie și agricultură. Planul de perspectivă mai prevede și elaborarea unui manual de igienă școlară.

Cercetările Academiei în legătură cu bazele științifico-naturaliste ale pedagogiei se vor desfășura pe planul fiziologiei și morfologiei vîrstelor. Problemele de fiziologia vîrstelor se vor studia din punctul de vedere al activității analitico-sintetice a scoarței, al mecanismelor mișcărilor voluntare, al măsurării activității cardiace în condițiile formării legăturilor temporare și în special din punctul de vedere al reacției reflex-condiționate a inimii copiilor de diferite vîrste. Problemele noi de morfologie ce se vor studia se referă la schimbările survenite în organele motorii sub influența greutăților cu caracter definit, la organele motorii ca un sistem unitar al organismului pe diferite trepte de dezvoltare a lui.

În planul de perspectivă se mai prevede lărgirea și aprofundarea cercetărilor în domeniul psihologiei generale, psihologiei copilului și psihologiei pedagogice, îndeosebi a problemei formării personalității, a deosebirilor individuale psihologice și tipologice dintre oameni. Rezultatele cercetărilor vor fi redate în lucrări cum sînt: „Bazele neurodinamice ale proceselor psihice superioare", „Tipurile de activitate nervoasă superioară și particularitățile individuale tipologice ale oamenilor", „Limbajul și gîndirea", „Bazele psihologiei" etc.

În legătură cu pedagogia și psihologia specială se prevăd o serie de cercetări în domeniul fizio-patologiei, al studierii clinice, psihologice și pedagogice a copiilor anormali cu scopul de a stabili bazele științifico-naturaliste ale sistemului de învățămînt, reeducării și compensării defectelor copilului anormal, a elabora sistemul de instituții speciale pentru copii surdo-muți, orbi, oligofreni sau cu defecte de văz, de limbaj etc.

În domeniul istoriei pedagogiei planul de perspectivă include o serie de cercetări în legătură cu dezvoltarea școlii în perioada sovietică, situația școlii și pedagogiei în străinătate etc. Pe baza acestora se vor alcătui monografii ca: „Istoria școlii și pedagogiei sovietice". În afară de acestea Academia își propune ca în timpul cel mai scurt să editeze operele pedagogice ale N. K. Krupskaia.

Încă din anul 1956, se va reorganiza munca legată de întocmirea „Enciclopediei pedagogice".

Trebuie subliniat și faptul că în decursul acestui cincinal, Academia va publica o serie de lucrări de popularizare a experienței celor mai bune școli din R.S.F.S.R., va ține sesiuni ale „Lecturilor pedagogice" în anii 1956, 1958 și 1960, va organiza consfătuiri largi cu cadrele didactice pentru discutarea problemelor de educație și instrucție, ca și pentru discutarea unor lucrări editate de Academie. De asemenea este demnă de menționat sesiunea științifică specială pe care Academia o va organiza în problemele învățămîntului politehnic și de cultură generală, precum și sesiunile științifice anuale ale institutelor Academiei, la care se vor discuta diferite probleme de pedagogie, psihologie și metodică.

În munca de cercetare Academia își propune să păstreze o strînsă legătură cu cadrele și institutele pedagogice, pentru realizarea cu succes a planului de perspectivă.

Problemele importante care vor constitui obiectul cercetărilor științifice ale Academiei în anii următori nu vor duce numai la îmbunătățirea situației din școală, la mărirea prestigiului științei pedagogice, ci și la creșterea spiritului de răspundere a cercetărilor științifice pentru tot învățămîntul public în U.R.S.S., la rezolvarea multor probleme actuale în țările care construiesc socialismul.

GHEORGHIȚA DEACA

CRONICĂ

CONSFĂTUIREA CU ŞEFII SECŢIILOR DE INVĂŢĂMINT PRIVIND SARCINILE ŞCOLII IN LUMINA DOCUMENTELOR CELUI DE-AL DOILEA CONGRES AL P.M.R.

Raportul de activitate al C.C. al P.M.R. la Congresul al II-lea al partidului, precum şi Directivele cu privire la cel de-al II-lea plan cincinal de dezvoltare a economiei naţionale cuprind sarcini de mare importanţă referitoare la dezvoltarea şi ridicarea nivelului învăţămîntului din ţara noastră. Învăţămîntul de 7 ani se va lărgi pentru a cuprinde cca. 90% din absolvenţii şcolii elementare şi se vor pregăti condiţiile pentru trecerea în cursul cincinalului următor la învăţămîntul de 7 ani general şi obligatoriu. Se va intensifica munca pentru ridicarea nivelului ştiinţific al învăţămîntului, acordîndu-se o atenţie deosebită ştiinţelor fizico-matematice, legînd procesul de învăţămînt de viaţă, de activitatea practică. În anul şcolar 1960/61 se vor cuprinde în şcoli şi institute de învăţămînt superior peste 2.700.000 de elevi şi studenţi, adică cu aproape 600.000 mai mult decît în anul şcolar 1955/56.

În scopul discutării pe larg a sarcinilor ce revin învăţămîntului în cel de-al II-lea plan cincinal, în lumina Documentelor Congresului al II-lea, şi a măsurilor ce trebuie luate pentru ridicarea nivelului învăţămîntului de cultură generală s-a organizat între 22 şi 24 martie, la Ministerul Învăţămîntului, o consfătuire cu şefii secţiilor de învăţămînt regionale, şefii cabinetelor pedagogice şi unii şefi ai secţiilor de învăţămînt raionale.

În prima zi a consfătuirii, tov. academician I. G. Murgulescu ministrul învăţămîntului, în cuvîntul său a făcut o analiză amplă a problemelor fundamentale ale dezvoltării învăţămîntului de cultură generală :

— elaborarea planului de şcolarizare şi dezvoltarea reţelei şcolare ;

— îmbunătăţirea conţinutului învăţămîntului şi ridicarea nivelului predării ;

— asigurarea învăţămîntului cu cadre bine pregătite din punct de vedere profesional, ideologic şi politic ;

— asigurarea şi dezvoltarea bazei materiale a învăţămîntului ;

— întărirea continuă a organizării şi a muncii de îndrumare şi control a învăţămîntului.

Din analiza temeinică a muncii depuse în problema şcolarizării au ieşit la iveală rezultatele pozitive obţinute în unele regiuni ale ţării, precum şi cauzele rămînerii în urmă în alte regiuni. Totodată s-au desprins sarcinile care trebuie îndeplinite în cel de-al doilea plan cincinal : secarea izvoarelor analfabetismului prin realizarea integrală a învăţămîntului elementar general şi obligatoriu, lărgirea învăţămîntului de 7 ani pentru a cuprinde cca. 90% din absolvenţii şcolii elementare şi pregătirea condiţiilor pentru înfăptuirea învăţămîntului de 7 ani general şi obligatoriu în decursul cincinalului următor ; dezvoltarea învăţămîntului mediu pentru a asigura corelaţia cu cel de 7 ani ; dezvoltarea învăţămîntului seral muncitoresc şi sătesc ; extinderea învăţămîntului fără frecvenţă.

Extinderea învăţămîntului de 7 ani nu poate fi realizată fără dezvoltarea şi raţionalizarea reţelei şcolare. Practica a dovedit că este necesar să se înfiinţeze unităţi şcolare puternice, cu cel puţin două serii paralele de clase V—VII, care să permită o justă folosire a cadrelor de specialitate şi a materialului didactic. Şcoli noi de 7 ani se vor înfiinţa numai în regiunile şi raioanele rămase în urmă, îndeosebi acolo unde se pot asigura anual un număr mare de absolvenţi a 4 clase. În localităţile cu populaţie din rîndurile minorităţilor naţionale se vor crea, unde se va simţi nevoia, şcoli cu secţii în limbile materne ale populaţiei respective. Acest lucru va contribui la întărirea unităţii moral-politice a minorităţilor naţionale cu poporul romîn. De asemenea, este indicat ca pe lîngă şcolile de 7 ani din localităţile mici să se înfiinţeze internate în care să fie cuprinşi elevii de pe o rază mai mare.

De aceea este necesar ca fiecare regiune să treacă la elaborarea unui plan de perspectivă pe cinci ani în care să se oglindească măsurile organizatorice ce trebuie

luate în vederea îndeplinirii acestor sarcini.

Îmbunătățirea conținutului și ridicarea nivelului predării, în scopul pregătirii temeinice și educării multilaterale a tineretului a constituit una din principalele preocupări ale ministerului.

Pe baza analizei lipsurilor și realizărilor obținute Ministerul Învățămîntului a conceput un sistem de măsuri menit să contribuie la rezolvarea cu succes a problemei dezvoltării și ridicării nivelului învățămîntului de cultură generală.

Pentru a asigura o temeinică pregătire de cultură generală a tineretului și pentru a înlătura supraîncărcarea elevilor ministerul a propus prelungirea duratei de școlaritate de la 10 la 11 ani și elaborarea de noi planuri și programe de învățămînt valabile pe o perioadă mai îndelungată.

Spre a se asigura o succesiune logică și o gradare a cunoștințelor predate în raport cu vîrsta elevilor, precum și un sistem bine închegat de cunoștințe la terminarea fiecărui ciclu (V—VII, VIII—X) este necesar să se revină la predarea concentrică a unor obiecte de învățămînt (gramatica, istoria, șt. naturale, matematica).

Pentru educarea multilaterală și întregirea culturii generale a elevilor, se vor introduce în plan noi obiecte de învățămînt, (geografia, filozofia, economia politică).

Una din cele mai importante măsuri propuse, care constituie principala condiție pentru dezvoltarea multilaterală a elevilor, este politehnizarea școlii de cultură generală. Pe de o parte, învățămîntul politehnic întărește legătura dintre teorie și practică, ajută pe elevi să cunoască bazele științifice ale producției moderne industriale și agricole și să-și însușească deprinderea de a folosi unelte și mașini curente ; pe de altă parte, influențează întregul proces de formare a tineretului, educîndu-l în spiritul moralei comuniste. Această chestiune, atît de frămîntată în școala noastră în momentul de față, ridică o serie de probleme legate de pregătirea cadrelor didactice corespunzătoare și de asigurarea bazei materiale necesare care urmează să fie realizate treptat, în decursul unei perioade de 8—11 ani. Secțiile de învățămînt, institutele de perfecționare a cadrelor didactice și cabinetele pedagogice au sarcina să desfășoare o muncă susținută pentru cunoașterea și introducerea în practică a măsurilor de politehnizare.

O altă măsură propusă este aceea a mixtării școlilor, în vederea educării relațiilor juste și a concepțiilor sănătoase între băieți și fete.

Aplicarea acestor importante măsuri pentru ridicarea nivelului învățămîntului pretinde însă cadre cu o temeinică pregătire de specialitate și pedagogică.

Pentru înlăturarea lipsurilor mari care mai există în acest sector Ministerul Învățămîntului a prevăzut cuprinderea tuturor cadrelor didactice, prin rotație, la cursurile de perfecționare în decursul celui de-al doilea cincinal precum și organizarea unor cursuri care să completeze pregătirea teoretică și practică necesară pentru învățămîntul politehnic.

Baza materială a învățămîntului de cultură generală condiționează într-o mare măsură calitatea și dezvoltarea învățămîntului. Cu toate succesele remarcabile obținute în această direcție în primul plan cincinal, continuă totuși să existe numeroase lipsuri care frînează atît dezvoltarea învățămîntului cît și nivelul de pregătire al elevilor. Dintre acestea, cele mai acute sînt : lipsa spațiului de școlarizare și de locuit în internate. Remedierea acestor lipsuri necesită o serie de măsuri privind realizarea integrală a planului de construcții școlare, înzestrarea cu mobilier, material gospodăresc, material didactic, întocmirea unei evidențe a tuturor bunurilor etc.

În problema organizării și desfășurării muncii de îndrumare și control, s-au obținut în ultimii ani realizări importante : reorganizarea sistemului de îndrumare și control pe baza principiului răspunderii teritoriale, crearea cabinetelor regionale, întărirea aparatului de îndrumare și control în unele raioane etc. Lipsurile care mai dăinuiesc impun luarea unor măsuri menite să asigure îmbinarea muncii de îndrumare cu munca de control și un control competent în vederea ridicării nivelului instructiv-educativ în școli. Pentru reglementarea muncii de îndrumare și control se va elabora regulamentul inspectorului școlar.

În încheierea cuvîntului său, tov. acad. I. G. Murgulescu a adresat celor de față îndemnul de a-și înzeci eforturile, pentru a ridica învățămîntul nostru pe o treaptă mai înaltă, potrivit sarcinilor trasate de Congresul al II-lea al partidului.

*

Ziua a doua a consfătuirii a fost consacrată prezentării referatelor de către șefii secțiilor de învățămînt regionale, privind analiza situației învățămîntului în prima parte a anului școlar 1955—1956 în regiunile respective.

Au prezentat referate tov. Gal Teodor, șeful secției de învățămînt a regiunii Cluj și tov. Riemer H., șeful secției de învățămînt a regiunii Suceava.

Ambele referate s-au axat pe obiectivele centrale ale școlii. Făcînd o analiză a rea-

lizărilor obținute, au scos la iveală greutățile și lipsurile care mai există în munca de învățămînt din regiunile de care răspund și au propus măsurile ce trebuie luate pentru remedierea lor.

Una din cele mai mari greutăți o constituie lipsa de cadre didactice calificate. În regiunea Suceava, din cele 1455 cadre didactice care predau la clasele V—VII, numai 274 (19%) sînt calificate, 1181 necalificate și 197 (17%) în curs de calificare. În regiunea Cluj sînt 920 cadre necalificate, dintre care 482 predau la clasele I—IV.

O lipsă importantă este slaba școlarizare a elevilor în clasele V—VII. Una din cauzele principale a neîndeplinirii planului de școlarizare rezidă în sistemul actual de burse și de organizare și funcționare a internatelor.

Referatele au scos în evidență și alte cauze care frînează buna desfășurare a procesului de învățămînt : folosirea cadrelor didactice și de îndrumare și control în munci străine de învățămînt, transferarea unor cadre didactice de către unele Comitete executive, fără știrea sau avizul secției regionale, transferări efectuate după începerea anului școlar etc.

Referatele au subliniat eforturile susținute depuse pentru ridicarea nivelului învățămîntului, pentru legarea teoriei de practică și politehnizare. Demne de amintit sînt rezultatele obținute în munca pe terenul experimental de cîteva raioane din regiunea Suceava, precum și înzestrarea muzeelor și laboratoarelor cu material didactic confecționat de elevi. Tot în regiunea Suceava, o influență pozitivă asupra educației copiilor a avut-o crearea atelierelor pe lîngă unele case de copii.

Referatele au arătat în continuare că în munca instructiv-educativă persistă numeroase lipsuri, din care cauză procentul elevilor cu rezultate slabe la învățătură se menține destul de ridicat. La aceasta contribuie în bună parte programele prea încărcate față de numărul de ore și puterea de asimilare a elevilor, ținînd seama de vîrsta lor, inaccesibilitatea și lipsa unor manuale, volumul prea vast de cunoștințe care trebuie asimilat într-un număr prea mic de ani, controlul insuficient din partea unor secții de învățămînt etc.

În încheiere, referatele au făcut o serie de propuneri pentru lichidarea lipsurilor : introducerea sistemului concentric la unele materii, editarea de manuale de calitate și în număr suficient, mărirea numărului de burse și internate pentru clasele V—VII, îmbunătățirea calității materialului didactic, dotarea atelierelor în vederea politehnizării, mărirea duratei învățămîntului în școlile pedagogice.

Referatele șefilor de regiuni au fost urmate de coreferatele inspectorilor generali teritoriali pentru regiunile respective, tov. Mircea Cucu și Olimpia Iacobescu, care au contribuit la adîncirea unora dintre problemele amintite anterior.

În cadrul discuțiilor la care au luat parte un număr însemnat de tovarăși, printre care tov. Andrei Nicolae, șeful cabinetului pedagogic al regiunii Craiova, tov. Munteanu, șeful secției de învățămînt a raionului Reșița, tov. Bădică Ion, șeful cabinetului pedagogic al regiunii Constanța, tov. Avarvarei, șeful secției de învățămînt a raionului Botoșani, Szilagyi Margareta, șefa secției de învățămînt a Reg. Autonome Maghiare ș.a., s-au dezbătut viu problemele principale ridicate de referate, scoțîndu-se la iveală greutăți și lipsuri asemănătoare și în celelalte regiuni ale țării, precum și unele deficiențe în munca Ministerului Învățămîntului. Cu deosebită satisfacție au fost primite măsurile Ministerului privitoare la mărirea duratei de școlaritate, politehnizarea învățămîntului, introducerea de noi obiecte și revenirea la principiile predării concentrice.

Discuțiile au contribuit la aprofundarea sarcinilor obiectivelor și măsurilor care trebuie luate în cele mai arzătoare probleme pentru înlăturarea grabnică a lipsurilor.

Din partea Ministerului au luat cuvîntul tovarășii : Trică D. directorul Direcției Generale a Învățămîntului elementar, mediu și a educației preșcolare, Mincă C. șeful serviciului de cadre din aceeași direcție, Cristofor Gh. director adjunct al Direcției generale a cadrelor, care au ridicat și au lămurit unele probleme legate de munca organizatorică și munca de cadre, precum și tov. Dobo A. directorul Direcției plan, care a prelucrat H.C.M. 387/1956 cu privire la îmbunătățirea sistemului de salarizare a cadrelor didactice.

*

În a treia zi a consfătuirii tov. N. Sipoș, locțiitor al ministrului învățămîntului, a făcut o expunere detailată, extrem de utilă, cu privire la sarcinile cadrelor didactice și ale organelor de învățămînt, pentru pregătirea încheierii anului școlar 1955—1956 și a deschiderii noului an școlar 1956—1957.

În expunerea sa, tov. N. Sipoș a ridicat principalele probleme asupra cărora vor trebui să-și îndrepte atenția secțiile de învățămînt în vederea încheierii cu succes a anului școlar : frecvența regulată, ridicarea nivelului predării, îndeplinirea pro-

gramelor, organizarea lecțiilor de recapitulare, pregătirea și desfășurarea examenelor și organizarea vacanței elevilor și a odihnei cadrelor didactice.

Problema recapitulării materiei a fost tratată pe larg, cunoscut fiind rolul important pe care acesta îl are în consolidarea, sistematizarea și aprofundarea cunoștințelor.

În continuare, tov. N. Sipoș, locțiitor al ministrului a indicat problemele de care trebuie să se preocupe secțiile de învățământ și unitățile școlare pentru deschiderea în bune condiții a noului an școlar, și anume : realizarea învățământului elementar general și obligatoriu, a planurilor de școlarizare și rețea școlară, ridicarea nivelului procesului de învățământ, îmbunătățirea muncii educative, asigurarea școlilor cu cadre didactice, pregătirea bazei materiale necesare bunei funcționări a cursurilor, intensificarea muncii de îndrumare și control. De asemenea, secțiile de învățământ vor face pregătiri pentru introducerea treptată a elementelor de politehnizare în școala de cultură generală.

În încheierea consfătuirii tov. ministru I. G. Murgulescu a tras concluziile, arătînd că discuțiile au contribuit la o înțelegere mai clară a problemelor și au schițat în mare parte soluțiile adecvate pentru rezolvarea lor.

În cincinalul al doilea — a arătat tov. I. G. Murgulescu — trebuie să se desfășoare o vastă activitate pentru dezvoltarea învățământului de 7 ani. Acesta fiind inegal dezvoltat, trebuie să se procedeze în mod diferențiat, după un plan bine chibzuit. Ministerul Învățământului va sprijini această muncă prin asigurarea intrării în vigoare a unor măsuri privind mărirea numărului de burse și internate, precum și trecerea cheltuielilor administrativ—gospodărești ale internatelor pe seama statului. Ministerul Învățământului va susține, de asemenea, măsura repartiției unui număr mai mare de burse în regiunile cu condiții materiale mai grele.

În continuare a accentuat necesitatea definitivării măsurilor pentru îndeplinirea sarcinii îmbunătățirii calitative a învățământului, trasată de Congresul al II-lea al partidului și anume : mărirea duratei școlarității, folosirea experienței cadrelor fruntașe pentru definitivarea planurilor de învățământ și a programelor, definitivarea manualelor prin concurs, politehnizarea treptată a învățământului.

În încheiere, tov. ministru I. G. Murgulescu a făcut apel la spiritul de inițiativă și la capacitatea de muncă a slujitorilor învățământului, cărora prin H.C.M. nr. 387, din grija partidului și guvernului, li s-au creat condiții de trai și de muncă inexistente în trecut și și-a exprimat încrederea în realizarea cu succes a sarcinilor trasate de Congresul al II-lea al partidului pentru dezvoltarea și ridicarea învățământului la nivelul cerințelor înfăptuirii socialismului în patria noastră.

N. T.

PROBLEMA PRACTICII PEDAGOGICE A STUDENȚILOR ȘI ELEVILOR DIN ȘCOLILE PEDAGOGICE ÎN DISCUȚIA COLEGIULUI MINISTERULUI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Colegiul Ministerului Învățământului a analizat în ședința care a avut loc în ziua de 9.III.1956 problema practicii pedagogice a studenților din institutele de învățământ superior și a elevilor din școlile pedagogice. Au fost discutate referatele prezentate de tov. Borca Ion — director general al învățământului elementar și mediu și de tov. Iancu Ionel director al Direcției universități din Ministerul Învățământului.

În referatele prezentate, după ce s-a arătat pe scurt felul cum a fost privită practica pedagogică a studenților și a elevilor, în cadrul fostelor seminarii pedagogice universitare și a școlilor normale din trecut, s-a subliniat că în anii primului cincinal, folosindu-se în mod creator experiența școlii sovietice au fost luate în învățământul nostru o serie de măsuri, pentru îmbunătățirea organizării și desfășurării practicii pedagogice în școlile pedagogice de învățători și în institutele de învățământ superior.

Prin numirea unui conducător de practică pedagogică, prin antrenarea profesorilor de metodică în conducerea practicii pedagogice la obiectul respectiv și prin munca de îndrumare și control — au arătat în continuare referatele — au fost obținute de către elevii și studenții practicanți rezultate mulțumitoare în sensul că, mulți dintre ei se pregătesc temeinic pentru lecțiile și activitățile pe care le desfășoară, consultă bibliografia care li se recomandă, își confecționează materialul didactic, cîștigînd astfel unele deprinderi în munca practică instructiv-educativă din școli.

Dar pe lîngă aceste rezultate dobîndite, în referatele prezentate s-a subliniat în continuare și o serie de lipsuri constatate, care fac ca organizarea și desfășurarea practicii

pedagogice să nu fie încă la nivelul cerințelor învățămîntului și școlii noastre.

Astfel, în organizarea practicii pedagogice la studenți nu există întotdeauna o legătură permanentă între școlile de bază unde se face practica și institute. Colaborarea între direcția generală a învățămîntului superior, cu direcția generală a învățămîntului elementar și mediu, pentru stabilirea școlilor de practică și pentru delimitarea precisă a obligațiilor școlii și facultății în buna desfășurare a practicii, este încă slabă.

Lipsa unei programe unice de practică pedagogică, slaba pregătire practică în domeniul predării a unor cadre didactice din învățămîntul superior, ce nu au experiența predării în învățămîntul mediu, aduc deficiențe în conținutul practicii pedagogice.

În școlile pedagogice, arată tov. Borca I., elevii practicanți prezintă unele lipsuri în cultura lor generală, ceea ce face să nu fie bine asigurat conținutul științific al lecțiilor, pe de altă parte nu toți practicanții cunosc îndeajuns problemele muncii educative, lucru ce se reflectă în insuficienta pregătire pentru cunoașterea și conducerea activității cu pionierii, să nu aibă posibilitatea de a rezolva problemele educative care se ivesc în școala elementară respectivă.

Pentru înlăturarea lipsurilor semnalate și pentru îmbunătățirea practicii pedagogice a elevilor și studenților au fost făcute, în încheierea referatelor, o serie de propuneri, printre care : să se alcătuiască un nou grafic de practică pedagogică pe anul 1956—1957, să se întocmească un plan tematic cu activitățile pionierești ce se pot organiza și desfășura în diferite etape de muncă în cursul anului școlar ; să se elaboreze un nou regulament al practicii pedagogice la studenți și să se stabilească din timp școlile de bază pentru desfășurarea practicii pedagogice.

În discuțiile care au urmat după prezentarea celor două referate au luat parte tovarășii : N. Sipoș, Dinculescu C-tin, Drăgulescu C. (locțiitori ai ministrului învățămîntului), prof. univ. Pascu N. (președintele C.C. al sindicatului muncitorilor din învățămînt), Titică I. (secretarul comitetului de partid din Ministerul Învățămîntului), conf. univ. Boldan E. (directorul Institutului pedagogic), conf. univ. Berca I., conf. univ. O. Șafran, prof. Didilescu Ion și alții.

Majoritatea participanților la discuții s-au referit, în special, la practica pedagogică a studenților care s-a dovedit a nu fi corespunzătoare (în comparație cu practica pedagogică din școlile pedagogice), arătînd diferite aspecte negative ale muncii desfășurate, cauzele lor și făcînd totodată propuneri pentru organizarea practicii pe viitor.

S-a ridicat, de asemenea, problema dacă pe viitor va putea fi prevăzută desfășurarea practicii pedagogice în școlile de la sate și în taberele de pionieri, tocmai pentru a asigura viitorilor profesori, învățători și instructori de pionieri o pregătire pedagogică mai temeinică.

O altă problemă adusă în discuția colegiului, a fost aceea de a lărgi studiul pedagogiei și practicii pedagogice în învățămîntul tehnic superior, fiind necesară pentru ridicarea în muncă a viitoarelor cadre care vor lucra în învățămîntul profesional și în învățămîntul superior.

În afară de aceasta, s-a mai pus în discuție o serie de probleme ca : asigurarea unor condiții speciale în școlile de bază, predarea metodicii de specialitate înainte de începerea practicii pedagogice în învățămîntul superior, crearea unui colectiv competent de conducere a practicii pedagogice în instituțiile de învățămînt superior, unele probleme legate de programa și graficul practicii pedagogice etc.

În încheierea ședinței, tov. acad. Ilie Murgulescu, ministrul învățămîntului, a tras concluziile la discuțiile purtate pe marginea celor două referate, subliniind că, în timp ce în școlile pedagogice există un sistem de practică pedagogică care s-a dovedit corespunzător, în învățămîntul superior, practica pedagogică a studenților privind unele aspecte ale ei, lasă de dorit.

Tovarășul ministru a arătat în continuare, lipsa referatului privind practica pedagogică a studenților de a nu sublinia, că după lichidarea așa-numitelor seminarii pedagogice nu a fost totuși elaborat un sistem corespunzător dezvoltării învățămîntului în domeniul pregătirii practice pedagogice a studenților din facultățile noastre.

O sarcină a Direcției generale a învățămîntului superior va trebui să fie elaborarea cît mai grabnică a sistemului de practică pedagogică a studenților.

De asemenea, a fost subliniată necesitatea pregătirii cadrelor didactice din învățămîntul de cultură generală, atît din punct de vedere teoretic cît și practic.

Tov. ministru a arătat, în încheiere, că Institutul de științe pedagogice are sarcina de a da o contribuție mai substanțială la analiza, la discutarea și găsirea soluțiilor privind pregătirea pedagogică a viitoarelor cadre.

Colegiul Ministerului Învățămîntului a adoptat în unanimitate propunerile făcute pentru îmbunătățirea practicii pedagogice a elevilor din școlile pedagogice și totodată a hotărît măsurile ce trebuie luate de direcția generală a învățămîntului superior

pentru îmbunătățirea practicii pedagogice a studenților.

Astfel, Direcția generală a învățămîntului superior va studia posibilitatea introducerii psihologiei și metodicii de specialitate, în planurile de învățămînt la toate facultățile care pregătesc și cadre didactice, începînd din anul școlar 1956—1957 va elabora un nou regulament al practicii pedagogice folosind experiența și propunerile institutelor de învățămînt superior, va stabili școlile de bază pentru desfășurarea practicii pedagogice pînă la 1 iulie 1956, va da posibilitatea introducerii tuturor obligațiilor de îndrumare a studenților în munca didactică a profesorilor din învățămîntul mediu, va prezenta propuneri în legătură cu introducerea unui curs de pedagogie generală în problemele de învățămînt ale institutelor agronomice etc.

Discuția care a avut loc în Colegiul Ministerului Învățămîntului, precum și adoptarea propunerilor din care am amintit, arată importanța care se acordă practicii pedagogice a studenților din institutele de învățămînt superior și a elevilor din școlile pedagogice, pentru pregătirea pedagogică temeinică a viitoarelor cadre didactice.

S. F.

PRIMA ȘEDINȚĂ A COMISIEI CENTRALE PENTRU ORGANIZAREA ȘI INDRUMAREA „LECTURILOR PEDAGOGICE"

În ziua de 16 aprilie 1956 a avut loc la Institutul de științe pedagogice din București ședința Comisiei centrale pentru organizarea și îndrumarea „Lecturilor pedagogice". Scopul ședinței a fost intensificarea și coordonarea activității acestei comisii, pe linia analizei realizărilor și lipsurilor muncii de pînă acum și prin stabilirea obiectivelor perioadei următoare. Au fost prezenți la ședință 14 membri ai comisiei și anume : tovarășii : Timofte Mihai și Ghivirigă Luminița (Institutul de științe pedagogice), Ionescu Ioana (I.C.P.C.D.), Drăgulescu Constantin (I.P.C.D. interregional București), Mitru Georgeta, Goldiș Elena și Gîrlea Nicolae (Cabinetul pedagogic al Capitalei), Stancu Emil (Cabinetul pedagogic al regiunii București), Apostolescu Nicolae (I.P.C.D. interregional Timișoara), Văideanu George (I.P.C.D. interregional Iași), Andrei Nicolae (Cabinetul pedagogic al regiunii Craiova), Popescu Maria (Gazeta învățămîntului), Chișu Nicolae și Dima Maria (Comitetul Central al Sindicatului muncitorilor din învățămînt).

Ședința a fost condusă de tov. prof. Stanciu Stoian, directorul Institutului de științe pedagogice. A participat la ședință și tov. P. A. Lebedev.

Tov. Timofte M. — președintele comisiei — a prezentat o scurtă dare de seamă, privind activitatea desfășurată de la 1 ianuarie — 16 martie 1956 de către membrii Comisiei centrale.

Tov. Stancu E. — șeful Cabinetului pedagogic al regiunii București — a expus activitatea dusă de către metodiștii cabinetului, în scopul antrenării și îndrumării celor care vor prezenta lucrări la „Lecturile pedagogice".

Apoi tovarășa Ghivirigă L. — care răspunde din partea Institutului de științe pedagogice de sectorul propagandă și consultații al comisiei — s-a referit la unele aspecte legate de etapele prelucrării și redactării materialului, etape în care se găsesc în momentul actual o bună parte din lucrările participanților la „Lecturi".

Din referatele prezentate și din discuții, au reieșit unele realizări pe linia organizării și îndrumării muncii referitoare la „Lecturile pedagogice" în majoritatea regiunilor din țară.

Astfel, pînă în prezent sînt înscriși la „Lecturile pedagogice" un număr de circa 1.200 participanți din întreaga țară. Merită să fie subliniat faptul că printre aceștia sînt nu numai cadre didactice, ci și părinți ai elevilor, activiști ai organizațiilor de copii și tineret, activiști sindicali, metodiști, inspectori etc. lucru îmbucurător, deoarece arată antrenarea în această muncă a tuturor factorilor care contribuie la realizarea muncii de educație.

Din prezentarea situației înscrișilor la „Lecturi", a reieșit că există mari deosebiri în ceea ce privește situația pe regiuni : Astfel, în timp ce regiunea Suceava are un număr de peste 200 de înscriși, în regiunile Iași și Baia Mare nu participă la elaborarea lucrărilor pentru „Lecturile pedagogice" decît 20 de cadre didactice. Desigur că din cunoașterea statistică a situației nu se poate aprecia temeinic nici calitatea muncii de îndrumare, nici calitatea lucrărilor. Totuși, este necesar să se dea atenția cuvenită în fiecare regiune, atît antrenării tuturor celor care pot elabora lucrări pentru „Lecturi", cît și realizării unor

lucrări de bună calitate, cu tot numărul mare al participanților.

S-a precizat în discuții de către tov. Andrei N., șeful Cabinetului pedagogic al regiunii Craiova, că în ceea ce privește participanții la „Lecturi", nu s-a pornit de la un număr stabilit dinainte, fără a ține seama de posibilitățile fiecărei regiuni și că accentul nu trebuie pus pe realizarea, cu orice preț, a unui mare număr de lucrări, în dauna calității lor.

Referindu-se la munca de îndrumare dusă de regiunea Craiova, tov. Andrei N. a prezentat unele inițiative ale Cabinetului pedagogic, în vederea sprijinirii activității de studiere și generalizare a experienței pedagogice. Printre formele folosite în acest scop, participanții la „Lecturi" din regiunea respectivă au primit din partea Cabinetului pedagogic, în afară de indicații bibliografice, chiar material documentar referitor la munca de cercetare științifică, multiplicat după traducerile publicate în „Caietele universitare".

Din cele relatate de participanții la discuții, a reieșit că regiunile s-au preocupat de îndrumarea directă a celor înscriși la „Lecturi", prin consultații individuale și colective. În regiunea Craiova a fost organizată munca, prin repartizarea a cîte 4—5 înscriși la „Lecturi" fiecărui metodist. În felul acesta, se poate desfășura o îndrumare sistematică și de conținut, fiecare metodist pregătindu-se în mod special pentru temele la care lucrează cei repartizați lui.

Ca o trăsătură comună în activitatea de îndrumare a muncii de cercetare a mai multor cabinete pedagogice, s-a relevat atenția deosebită dată acelor cadre didactice care, atît datorită experienței pozitive acumulate, cît și interesului special și calității muncii de studiere a acestei experiențe, au dovedit că vor putea realiza lucrările la un nivel corespunzător. Această situație este determinată de greutatea de a cuprinde în egală măsură — cu numărul restrîns al metodiștilor — pe toți acei înscriși la „Lecturi".

De aceea, cabinetele pedagogice s-au preocupat în primul rînd să asigure prezentarea unui număr de lucrări, care să facă posibilă organizarea primei sesiuni a „Lecturilor pedagogice regionale". Desigur însă că nu s-a pierdut din vedere munca de îndrumare și a celorlalți înscriși.

Toți participanții la discuții au semnalat unele lipsuri ale Comisiei centrale și anume : întîrzierea îndrumărilor prin presă, radio, corespondență și deplasări pe teren, ca și deficiențe în coordonarea muncii întregii comisii. Realizările obținute în unele regiuni se datoresc mai mult unor inițiative ale cabinetelor pedagogice regionale decît măsurilor luate de către Comisia centrală, potrivit etapelor muncii de elaborare a lucrărilor pentru „Lecturi".

În cadrul ședinței s-au discutat o serie de probleme legate de conținutul muncii de cercetare științifică și în special de etapa prelucrării materialului faptic cules și a redactării lucrării. Un loc important în discuții l-a ocupat precizarea criteriilor de apreciere a valorii unor metode și procedee folosite în activitatea instructiv-educativă. S-a subliniat necesitatea de a îndruma pe cei care studiază experiența pedagogică pozitivă să țină seama de rezultatele obținute în munca lor, de calitatea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor elevilor, ca și de convingerile, sentimentele și întreaga comportare a acestora, atunci cînd apreciază eficacitatea metodelor și procedeelor folosite.

Legat de această problemă, tov. Văideanu G. — lector la I.P.C.D. interregional Iași — a atras atenția asupra pericolului pe care-l reprezintă în activitatea instructiv-educativă goana după găsirea unor forme cît mai deosebite de muncă, din dorința de a introduce, cu orice preț, elemente inedite, și, pe de altă parte, subaprecierea acelor metode și procedee care și-au confirmat valoarea în practica educativă, dar pe care unii le consideră perimate.

Tovarășa Ionescu I. — lector la I.C.P.C.D. — a adăugat în acest sens, un alt aspect legat de valabilitatea experiențelor ce vor fi prezentate la „Lecturile pedagogice". Este vorba de verificarea în practică, în mod cît mai temeinic, a concluziilor ce apar în urma descrierii și analizei materialului faptic cules. Numai în felul acesta se evită popularizarea unor elemente discutabile sau chiar dăunătoare, se evită orientarea greșită ce poate apărea în urma acestei popularizări.

Tovarășa Ionescu I. a subliniat o problemă, reluată apoi de tovarășa Popescu M. (redactor la Gazeta învățămîntului) și anume necesitatea ca munca de îndrumare, desfășurată de Comisia centrală a „Lecturilor pedagogice" să cuprindă atît pe cei care întocmesc lucrările, cît și pe cei care le selecționează. Este important să se țină seama și de îndrumarea muncii de apreciere a lucrărilor, deoarece asigurîndu-se cunoașterea anumitor criterii corespunzătoare de către cei care vor tria materialul, se asigură în felul acesta unitatea de vederi, selecționarea obiectivă a lucrărilor, deci, în ultima analiză, un conținut de înalt nivel sesiunilor „Lecturilor pedagogice regionale și centrale".

Un fapt îmbucurător, scos în evidență în discuții de tovarășii Stancu E., Apostolescu

N., ca și de alți vorbitori, a fost constatarea că, în urma acțiunii de popularizare a „Lecturilor pedagogice", se realizează o antrenare în masă a cadrelor didactice în munca de cercetare științifică : studierea literaturii pedagogice, observarea atentă a rezultatelor muncii lor, stabilirea și aprecierea elementelor pozitive din activitatea desfășurată, iată preocupări importante, legate de munca științifică a cadrelor didactice dusă cu prilejul elaborării lucrărilor pentru „Lecturi".

Această muncă științifică ajută însă și la îmbunătățirea treptată a activității practice, tocmai prin scoaterea în evidență a aspectelor valoroase și a lipsurilor din această activitate.

Tovarășul P. A. Lebedev a adus o serie de precizări în legătură cu organizarea și îndrumarea muncii privind „Lecturile pedagogice" în U.R.S.S., referindu-se în special la cea de-a 10-a sesiune, care va avea loc în august 1956.

În primul rînd s-a arătat că în Uniunea Sovietică lucrările care se prezintă la „Lecturile pedagogice" sînt orientate spre tratarea unor teme legate de cele mai actuale probleme ale învățămîntului și educației, probleme care cer o rezolvare imediată. Asemenea probleme sînt, de pildă, următoarele :

— asigurarea succesului elevilor la învățătură ; prevenirea repetenției ;

— munca independentă a elevilor în timpul lecțiilor ;

— realizarea învățămîntului politehnic ;

— îmbunătățirea muncii educative în școală ;

— dezvoltarea gîndirii logice a elevilor în procesul de predare a anumitor obiecte.

În ceea ce privește combaterea rămînerii în urmă la învățătură și realizarea unui învățămînt de calitate, se pune accentul pe analiza predării limbii ruse și matematicii, deoarece la aceste obiecte se manifestă în mod frecvent lipsurile în cunoștințele și deprinderile elevilor.

Totodată, în legătură cu predarea diferitelor obiecte de învățămînt, se popularizează prin „Lecturile pedagogice" o serie de măsuri, pentru asigurarea succesului la învățătură : combaterea și înlăturarea suprаîncărcării elevilor, organizarea rațională a procesului de învățămînt, continua perfecționare a metodelor folosite în munca instructiv-educativă, organizarea și îndrumarea muncii independente a elevilor, în special în legătură cu pregătirea temelor pentru acasă.

O atenție deosebită se acordă generalizării experienței înaintate în ceea ce privește munca educativă. Astfel, se analizează raportul dintre organizarea muncii din școală și educarea elevilor în spiritul disciplinei conștiente, influența învățămîntului mixt asupra disciplinei elevilor și rezultatelor la învățătură, munca depusă cu scopul de a deprinde pe elevi să respecte „Regulile pentru elevi", măsurile de recompensă și pedeapsă, rolul organizațiilor de copii și tineret pentru întărirea disciplinei în școală, rolul învățămîntului prin muncă în educarea disciplinei, organizarea timpului liber al elevilor — mijloc de educare a disciplinei.

Tov. Lebedev a arătat că în tratarea diferitelor aspecte din experiența pedagogică, este necesar să apară legătura dintre aceste aspecte și întregul sistem de muncă. Totodată este necesar să se urmărească munca desfășurată într-un timp mai îndelungat — în decurs de cîțiva ani — pentru a se evita generalizările care nu au la bază suficiente fapte, prin care să se poată verifica eficacitatea muncii duse.

Pentru a ilustra rezultatele obținute, se recomandă să se anexeze la lucrările prezentate la „Lecturile pedagogice", anumite materiale, ca de pildă : caiete ale elevilor, lucrări de control și alte lucrări ale elevilor, planuri de lecții, planuri de muncă educativă, material didactic, procese-verbale ale anumitor ședințe și consfătuiri etc. Aceste materiale pot fi popularizate în cadrul unor expoziții organizate cu prilejul sesiunii „Lecturilor pedagogice" regionale și centrale.

O altă problemă la care s-a referit tov. Lebedev, a fost indicarea unor măsuri folosite în U.R.S.S., în vederea îmbunătățirii calității lucrărilor care se prezintă la „Lecturile pedagogice".

O primă verificare și îmbunătățire se realizează cu prilejul prezentării și discutării unor părți din lucrare, sau a lucrării în întregime, în cadrul consiliilor pedagogice, comisiilor metodice, cercurilor pedagogice sau în consfătuiri special organizate.

În munca de îndrumare a participanților la „Lecturile pedagogice" în U.R.S.S. sînt antrenate și cadrele didactice de la școlile și institutele pedagogice.

Metodiștii din aceste școli și institute urmăresc munca desfășurată de unele cadre didactice și școli, ajută participanților la „Lecturi" să analizeze diferitele aspecte din activitatea lor practică, să aprecieze în mod just valoarea metodelor și procedeelor folosite, să vadă legăturile dintre acestea și rezultatele muncii instructiv-educative și totodată să stabilească unele concluzii cu caracter general.

Cadrele didactice de la școlile și institutele pedagogice discută la unele ședințe de catedră lucrările celor înscriși la „Lecturi", dau consultații, cu scopul îmbunătățirii lucrărilor, fac recenzii la aceste lu-

crări, participă la selecționarea lucrărilor și la ședințele pe secții în cadrul sesiunii „Lecturilor".

Prin acest ajutor se realizează și o îmbunătățire a activității cadrelor didactice din școlile și institutele pedagogice, care au prilejul să stabilească o legătură mai strînsă cu viața școlii, să cunoască mai bine realitățile din școală.

Principala răspundere în îndrumarea muncii de elaborare a lucrărilor revine însă Academiei de Științe Pedagogice, Institutelor de perfecționare a cadrelor didactice, cabinetelor pedagogice, care dau ajutor participanților la „Lecturi" în toate etapele muncii lor.

În concluziile trase de tov. prof. Stanciu Stoian, directorul Institutului de științe pedagogice, s-au scos în evidență unele aspecte importante ce au reieșit din expuneri și discuții, dîndu-se totodată unele indicații referitoare la munca ce trebuie desfășurată în etapele ulterioare.

S-a arătat că dacă unele măsuri luate de comisia centrală a „Lecturilor pedagogice" au venit cu oarecare întîrziere, aceasta se datorește în primul rînd faptului că însăși această comisie s-a constituit abia în ianuarie 1956, în urma analizării situației existente la acea dată.

De altfel, institutului i-ar fi fost greu să găsească dintr-o dată drumul concret just. În anul expirat el a avut trei sarcini importante: să treacă de la vechile preocupări și sarcini la cele noi, de cercetare științifică, îndeplinind un plan de muncă stabilit, să pregătească și să realizeze sesiunea științifică, să pregătească „Lecturile pedagogice".

Institutul de științe pedagogice, căruia îi revine în principal răspunderea organizării „Lecturilor pedagogice", a trecut la intensificarea acestei munci abia după ce s-a asigurat un ritm lucrărilor curente și au avut loc lucrările primei sesiuni științifice, organizată în ianuarie 1956 de către Institut, lucrări care au mobilizat în mare măsură pe toți cercetătorii Institutului.

În același timp însă, sesiunea științifică a constituit pentru noi o experiență în munca de organizare și desfășurare a unor asemenea sesiuni, experiență ce ne va folosi, desigur, în ceea ce privește „Lecturile pedagogice".

Tovarășul profesor Stanciu Stoian a subliniat necesitatea de a se mobiliza toți factorii care pot contribui la îndrumarea participanților la „Lecturile pedagogice". Nu trebuie pierdut nici un prilej care ar putea ajuta la valorificarea elementelor pozitive din experiența pedagogică, la îmbunătățirea conținutului și formei de prezentare a lucrărilor pentru „Lecturi". Acest ajutor trebuie dat în toate etapele muncii de studiere și generalizare a experienței înaintate.

Cei care îndrumează munca de elaborare a lucrărilor pentru „Lecturi" vor trebui să prevină în special două deficiențe care apar frecvent în asemenea lucrări: fie simpla descriere de fapte, lipsită de o fundamentare teoretică, de concluzii cu caracter generalizator, fie prezentarea unor compilații, enumerarea unor principii și norme ce se găsesc în manuale, metodici și alt material bibliografic.

În vederea realizării unei munci de îndrumare, care să asigure o bună calitate a lucrărilor, tovarășul profesor Stanciu Stoian a dat unele indicații în ceea ce privește felul în care să se organizeze consultațiile ce le primesc participanții la „Lecturi". Printre altele, s-a subliniat că aceste consultații trebuie planificate în mod judicios, că este necesar să se dea pe cît posibil consultații individuale, ținîndu-se seama de problemele specifice pe care le ridică fiecare lucrare, de greutățile întîmpinate de cel care studiază tema respectivă.

Pe baza discutării planului de muncă al Comisiei centrale, s-au precizat obiectivele care vor fi în centrul preocupărilor acestei comisii.

S-a insistat asupra realizării unei legături directe a membrilor comisiei cu cabinetele pedagogice regionale și cu colectivele de la raioane, legătură aproape inexistentă în perioada anterioară.

Totodată s-au precizat materialele de îndrumare care vor fi publicate în presa pedagogică, pînă la sesiunea centrală a „Lecturilor pedagogice".

Următoarea ședință a Comisiei centrale a „Lecturilor pedagogice" care se va ține între 20—25 iunie 1956, va avea să se ocupe mai amănunțit de criteriile după care vor fi alese lucrările, precum și de definitivarea lor, de la caz la caz.

T. G.

RECTIFICARE

La nr. 4 — aprilie 1956 al Revistei de pedagogie se va ține seama de următoarele :

la pag.	rîndul	în loc de :	se va citi :
18	4 de sus	lucrărilor	lucrurilor
76	17 de sus	socoti	socotit
79	30 de sus	subiectul)	(subiectul)
85	19 de jos	a apărut	a apărat

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi, să ne dea sugestii şi să facă propuneri în vederea îmbunătăţirii conţinutului revistei.

Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

★

Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

★

REDACŢIA: Bucureşti, Str. Spiru Haret nr. 8.
Raionul Gh. Gheorghiu-Dej
Telefon: 5.15.16 şi 4.24.71

★

ABONAMENTE ANUALE: LEI 36

Abonamentele pe anul 1956 la „Revista de Pedagogie" se fac la oficiile poştale, de la oraşe şi sate, factorii poştali şi secţiile de difuzare a presei.
Faceţi abonamente pe un an.

I. P. 2, c. 1325

Prețul 3 lei

I 3867

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARA ROMINA

ANUL V 6 IUNIE 1956

EDITURA DE STAT DIDACTICA SI PEDAGOGICA

1933
97
- IUL. 2005
1 IUL. 2011

„REVISTA DE PEDAGOGIE"
apare lunar

COMITETUL DE REDACŢIE

Inv. BLIDEANU EUGEN
Prof. CĂLIN CORALIA
Prof. CREMER ISIDOR
Inv. DRAGU ION
HOLLINGER A., profesor emerit
Conf. univ. MORARU TRAIAN
Inv. NICOLAU LIVIA
Prof. univ. PASCU NICOLAE
Conf. univ. PUFAN CONSTANTIN
Conf. univ. TARNAVSCHI ION

Redactor responsabil: Prof. univ. STANCIU STOIAN
Redactor responsabil adjunct: Prof. DOMOCOŞ EMIL

Bucureşti, Str. Spiru Haret nr. 8
Telefon 5.15.16 şi 4.24.71.

T 3867

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

Nr. 6 *Iunie 1956*

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

CUPRINS

Pag.

TEORIA ŞI ISTORIA PEDAGOGIEI

S. Năstăsescu: Cîteva observaţii privind educarea disciplinei conştiente la elevii clasei a V-a 3
Gh. Popovici: Zaharia Boiu — autor de manuale didactice 22

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII NOASTRE

D. Bărbulescu şi M. Bogdan: Din experienţa folosirii schemei în predarea ştiinţelor naturale 36
Maria Sîrbu: Importanţa folosirii metodice a jurnalului de către educatoare. . 44

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII SOVIETICE

A. K. Baturin: Din experienţa muncii educative într-o tabără de pionieri. . 53

DE PESTE HOTARE

I. Orghidan · Pentru ziua de mîine a omenirii. 65

DISCUŢII

E. Maftei: În legătură cu problema tipurilor de activitate nervoasă superioară . 70

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

V. Tutoveanu: Un important eveniment pentru literatura noastră pedagogică 81
Sofia Fuior: S. A. Zîkov şi B. D. Korsunskaia: Lecţia în şcoala de surdo-muţi. 85
Edgar Papu · Paschoal Lemme, „Estudos de educaçao“ 87

CRONICĂ

Ion Lupu: Propunerile Ministerului Învăţămîntului în discuţia cadrelor didactice 90
B. M.: Sesiunea ştiinţifică a Universităţii „C. I. Parhon“ 94

1219 J16187

1964

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

С. Настасеску: Несколько замечаний о воспитании сознательной дисциплины у учащихся V-го класса 3
Г. Попович: Захария Боюю—автор учебников 22

ИЗ ОПЫТА НАШЕЙ ШКОЛЫ

Д. Барбулеску и М. Богдан: Из опыта применения схемы в преподавании естествознания 36
Мария Сырбу: Использование дневника воспитателя при изучении детей . . . 44

ИЗ ОПЫТА СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ

А. К. Батурин: Опыт воспитательной работы в пионерском лагере 53

ЗА РУБЕЖОМ

И. В. Оргидан: За завтрашний день человечества 65

ДИСКУССИИ

Е. Мафтей: К вопросу о типах высшей нервной деятельности 70

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

В. Тутовяну: Значительное событие для нашей педагогической литературы . . 81
София Фуйор: Урок в специальной школе для глухонемых детей 85
Едгар Папу: Паскаль Лемме "Эстудос де эдукасао„ 87

ХРОНИКА

Ион Лупу: Предложения Министерства просвещения о развитии и поднятии уровня общеобразовательной школы в обсуждении учителей 90
Б. М.: Научная сессия Университета имени К. И. Пархон г. Бухареста 94

SOMMAIRE

THÉORIE ET HISTOIRE DE LA PÉDAGOGIE

S. Năstăsesco: Quelques observations sur l'éducation d'une discipline consciente chez les élèves de la V-e classe 3
Gh. Popovici: Zacharie Boiu, auteur de manuels scolaires 22

DE L'EXPERIENCE DE NOTRE ÉCOLE

D. Bărbulescu et M. Bogdan: Résultats de l'utilisation du schéma dans l'enseignement des sciences naturelles 36
Maria Sîrbu: Comment l'éducatrice utilise son journal en vue de mieux connaître les enfants 44

DE L'EXPÉRIENCE DE L'ÉCOLE SOVIÉTIQUE

A. K. Baturin: L'activité éducative dans les camps de pionniers 53

L'ENSEIGNEMENT À L'ÉTRANGER

I. V. Orghidan: Pour l'avenir de l'humanité 65

DISCUTIONS

E. Maftei: Remarques concernant le problème des différents types d'activité nerveuse supérieure 70

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

V. Tutoveanu: Un événement important pour notre littérature pédagogique . . . 81
Sofia Fuior: La leçon à l'école des sourds-muets 85
Edgar Papu: Paschoal Lemme, Estudos de educação 87

CHRONIQUE

Ion Lupu: Projet de développement et d'amélioration de l'enseignement présenté par le Ministère de l'Enseignement, dans la discution des cadres didactiques . . 90
B. M.: La session scientifique de l'Université C. I. Parhon 94

CÎTEVA OBSERVAŢII PRIVIND EDUCAREA DISCIPLINEI CONŞTIENTE LA ELEVII CLASEI a V-a

STELIANA NĂSTĂSESCU
Lector la catedra de pedagogie,
Univ. „C. I. Parhon" Bucureşti

Problema educării tineretului în spiritul disciplinei conştiente, subliniată şi de documentele celui de-al doilea Congres al P.M.R., trebuie să se bucure de o atenţie deosebită din partea pedagogilor, a şcolilor, a organizaţiilor U.T.M. şi de pionieri. Nu vom insista aici asupra importanţei educării disciplinei conştiente în şcoala noastră. Însemnătatea formării acestei trăsături morale care — aşa după cum arată A. S. Makarenko — „în societatea noastră constituie un fenomen moral şi politic" [1] — este bine cunoscută.

În alegerea clasei a V-a drept cadru pentru studierea problemei disciplinei, ne-a determinat specificul clasei respective. Pe baza analizei activităţii acesteia s-au conturat particularităţile de activitate în cadrul clasei a V-a, determinate de condiţiile noi de muncă, prin trecerea elevilor de la munca sub conducerea unui singur învăţător, la aceea pe obiecte cu profesori diferiţi, sub îndrumarea dirigintelui, precum şi de particularităţile psihologice ale şcolarilor preadolescenţi.

În cazurile cele mai frecvente, poziţia profesorilor faţă de această problemă, poate fi exprimată pe scurt în felul următor: „Este greu, dacă nu chiar cu neputinţă, să realizezi disciplina la clasa a V-a". Asupra acestei păreri opinează cei mai mulţi dintre educatorii cu care am avut prilejul să discutăm în mai multe şcoli. Şi această greutate, pare a fi de neînvins.

Toate acestea fac să iasă în evidenţă, cu mai multă acuitate, însăşi cauzele cele mai importante ale lipsurilor în problema educării disciplinei conştiente la elevi. Socotim că cercetarea şi analiza aprofundată a acestor cauze, ne-ar putea duce la unele concluzii mai generale privitoare la educarea disciplinei şi la celelalte clase.

În articolul de faţă, ne propunem să prezentăm acel aspect al problemei, privind raportul dintre disciplina elevilor şi unitatea influenţelor educative exercitate la lecţii, de către diferiţi profesori, în prima parte, şi acţiunile educative desfăşurate de diriginte, în a doua parte a lucrării.

În activitatea de cercetare desfăşurată în clasa V-a A a Şcolii de băieţi nr. 11 din Bucureşti, trebuie demarcate două etape:

[1] *A. S. Makarenko*, Opere pedagogice alese. Editura de stat, Ediţia 1951, vol. II, pag. 150.

1) Prima etapă care a durat aproximativ 3 luni (octombrie 1954 — inclusiv decembrie 1954), timp în care metodele de bază folosite pentru cercetarea problemei respective au fost următoarele :

a) Observarea sistematică a elevilor în timpul lecțiilor, în pauză, la orele de dirigenție ;

b) Studierea lucrărilor scrise ale elevilor (caiete de curat, caiete de notițe, planșe de desen, articole la gazeta de perete etc.) ;

c) Discuții cu profesorii și elevii clasei respective ;

d) Experimentul pedagogic (pe baza unor compuneri date elevilor cu următoarele subiecte : „Cea mai frumoasă zi din vacanță", „Portretul mamei mele", „Prietenul meu".

Munca desfășurată pe baza acestor metode ne-au furnizat o serie de observații interesante. Dar pe măsură ce observațiile se adînceau, au început să apară o serie de contradicții, care nu puteau fi rezolvate de pe poziția unui simplu observator. Am înțeles, în curînd, că în acest mod ne va fi foarte greu, dacă nu chiar imposibil, să stabilim adevăratele cauze care determinau o anumită comportare din partea elevilor clasei.

2) De aceea, am hotărît ca în cea de-a doua parte a cercetării (începînd din luna ianuarie 1955), să desfășurăm munca de cercetare de pe o poziție cît se poate mai activă, în măsura în care condițiile în care lucram ne permiteau acest lucru. Am cerut atunci permisiunea dirigintelui să-l ajutăm direct, în activitatea sa cu elevii. Așa că, începînd din această perioadă, munca desfășurată de noi cu clasa a fost aceea a unui „educator fără funcție administrativă", cum spune A. S. Makarenko. Practica ne-a dovedit că drumul cel mai just și cel mai sigur pentru cercetarea problemelor de teoria educației este munca directă în școală.

Cum se prezenta clasa respectivă în prima perioadă a cercetării ? Nivelul de cunoștințe al elevilor, în general, ridicat. Totuși, deși activi în timpul orelor, elevii nu manifestau un interes profund pentru obiectele de studiu ce li se predau, (cu excepția obiectelor geografie, istorie și științele naturii). Elevii citeau multă literatură pentru copii și, în mod deosebit, am remarcat o pasiune a elevilor pentru cărțile de răspîndirea științei și culturii, din domeniul geografiei și științelor naturii. O altă trăsătură caracteristică a clasei era tendința elevilor de a scăpa cît mai repede de la școală și un sentiment de constrîngere care plana asupra lor atîta vreme cît se aflau în clasă.

Lipsea cu totul preocuparea clasei pentru ajutorarea diferiților elevi, fie pe linia învățăturii, fie pe linia comportării.

În ceea ce privește legăturile de prietenie, de tovărășie, ale elevilor din această clasă, ele se formau cu totul întîmplător și nu arareori constituiau o piedică în dezvoltarea elevilor. (Dăm cîteva exemple din lucrările elevilor, cu tema „Prietenul meu", pentru a întări această afirmație : „Eu m-am împrietenit cu Radu pentru că are o minge de fotbal cu care mă joc". „Dacă tăticu' m-ar lăsa pe stradă măcar o oră, m-aș împrieteni foarte lesne cu un copil", „Eu îmi ajut prietenul meu suflîndu-i la lecții").

De la început am sezisat faptul că în general comportarea elevilor la ore era foarte inegală, de la o ținută exemplară, pînă la cele mai serioase abateri disciplinare. Pe baza unei analize mai temeinice, am constatat că în clasa respectivă la unele materii, ca : geografie, istorie, științele naturii, muzică, elevii erau consecvent disciplinați (veneau în general pregătiți, își făceau cu regularitate temele, stăteau liniștiți în timpul orei, notau explicațiile profesorului, fără ca acesta să ceară, se ridicau în picioare cînd vorbeau cu profesorul). La alte obiecte ca gramatica uneori și matematica, deși în general elevii erau disciplinați, mai ales spre sfîrșitul orelor, dădeau semne de oboseală, de enervare, interesul lor pentru lecție scădea, iar la cea mai mică neatenție a profesorului, se manifestau zgomotos.

În același timp, la alte obiecte ca limba romînă (lectură literară), limba rusă, desen, gimnastică, elevii se comportau complet diferit : orele decurgeau în gălăgie, copiii se plimbau printre bănci în timpul orelor, adesea veneau nepregătiți, suflau și nu aveau totdeauna atitudine cuviincioasă față de profesor etc.

În pauză, ca și înainte de intrarea profesorului în clasă, elevii erau aproape totdeauna nedisciplinați. Aspectul general al clasei : dezordine, elevii intrau în clasă cu căciula pe cap. Bătaia era un fenomen obișnuit în clasa a V-a A.

Aceste observații ne-au permis să tragem concluzia că în clasa respectivă, disciplina conștientă nu era o trăsătură morală a elevilor, nici chiar în stadiul cel mai primitiv. Plecînd de la această concluzie, în perioada următoare ne-am orientat cercetarea pe linia clarificării cauzelor care determinau existența acestei situații.

O analiză atentă necesita, în această direcție, activitatea desfășurată de diferiți profesori ai acestei clase.

Asistînd la lecțiile de geografie, din observațiile culese în desfășurarea acestora, am putut constata că profesorul de geografie este foarte bine pregătit, predă lecțiile la un înalt nivel, iubește obiectul pe care

îl predă și a reușit să insufle și elevilor această dragoste. În munca profesorului de geografie nu există momente de ezitare, de renunțare la scopul pe care și l-a propus; nu există momente de dezorganizare în stilul muncii sale. Convingerea cu care profesorul desfășoară fiecare moment al activității sale în clasa respectivă, face ca elevii să simtă că trebuie să-l urmeze pe profesor, așa cum le cere și fac acest lucru cu ușurință. Iată cum se reflectă în „Oglinda clasei" atmosfera din orele de geografie: „Disciplina a fost foarte bună, căci lecția a fost interesantă... Dimineața cînd am intrat în clasă am găsit gălăgie ca întotdeauna. Din momentul în care tovarășul profesor a intrat în clasă, s-a făcut o liniște deplină care a durat tot timpul orei".

Prin comportarea profesorului față de elevi, de la momentul organizatoric (căruia profesorul îi acordă importanță deosebită), pînă în clipa cînd profesorul iese din clasă, copiii simt încontinuu că se află în atenția și sub conducerea profesorului. Poziția copiilor, în timp ce-l salută la intrare, tonul cu care copiii salută, felul cum elevii se așază în bănci, cum stau în timpul orelor, cu ce se ocupă, ținuta elevilor, felul cum ridică mîna, cum răspund, starea în care prezintă cărțile și caietele de geografie, toate aceste probleme preocupă consecvent pe profesorul de geografie și în modul acesta influențează încontinuu asupra educării elevilor pe linia unei discipline conștiente. Absențele se iau în cea mai perfectă liniște. Verificarea temelor de acasă este un moment pe care clasa îl așteaptă cu plăcere, datorită unor calități deosebit de prețioase ale profesorului respectiv.

În afară de tactul de care profesorul dă dovadă în conducerea răspunsurilor elevilor, de atenția distributivă în aceeași măsură între clasă și elevul ascultat, profesorul folosește permanent diferite mijloace de activizare, de interesare a clasei întregi în acest moment al lecției. Iată, de exemplu, cum într-o zi, după ce verifică modul în care elevii și-au însușit cunoștințele referitoare la punctele de orientare pe glob, profesorul dă unui elev de la tablă să rezolve următoarea problemă: Să găsească pe *hartă* punctul care se găsește situat la 25° longitudine estică și la 45° latitudine nordică. În același timp, profesorul scoate la răspuns un elev, căruia îi dă ca temă să caute pe *glob* același punct. La prima vedere se pare că nu e nimic deosebit, dar clasa urmărește cu interes: vor găsi oare amîndoi elevii același punct? Cine va găsi mai repede acest punct?

Asemenea mijloace folosite cu îndemînare la orele de geografie, contribuie la mobilizarea atenției clasei, fără un efort prea mare, care să ducă la obosirea elevilor și interesează în același timp pe elevi. E necesar să subliniem o altă trăsătură caracteristică a muncii profesorului de geografie, care contribuie în mod deosebit la disciplinarea elevilor în orele sale și anume, sprijinirea la maximum, în momentul predării noilor cunoștințe, pe participarea activă a elevilor. Copiii adesea sînt deosebit interesați de problemele discutate și avînd un bagaj bogat de cunoștințe ridică mîna sus cu nerăbdare, se ridică în picioare. Și profesorul, cu tact, observă: — „Dacă nu ridicați mîna frumos, nu vă mai întreb nimic și explic eu totul. Nu mai iau în considerație cunoștințele voastre".

Abateri disciplinare, ca spre exemplu, răspunsul neîntrebat, o comportare din partea elevilor insuficient de bine controlată, sînt fenomene foarte rare în orele de geografie; dar nici atunci ele nu rămîn fără atenţia cuvenită din partea profesorului. La aceasta s-a ajuns printr-un exerciţiu continuu, fără multă „morală" sau predici moralizatoare, dar prin consecvenţa atitudinii profesorului, ceea ce a dus la formarea unei anumite deprinderi în comportarea elevilor, la orele de geografie.

Iată de pildă, cum procedează profesorul cu un elev care, găsind un răspuns foarte bun la problema pusă de profesor clasei, nu aşteaptă să fie întrebat şi răspunde înainte. Ca şi cum nimic nu s-ar fi întîmplat repetă întrebarea şi dă cuvîntul unui alt elev. Profesorul a făcut aprecieri asupra răspunsului primit, lăudînd acţiunea justă a elevului care aştepta să fie întrebat şi, deci, a fost disciplinat, adăugînd apoi — parcă în treacăt — observaţia că nu a putut lua în consideraţie răspunsul primului elev, deşi bun, deoarece el a manifestat o atitudine de indisciplină. Acest mod de a proceda al profesorului de geografie stimulează pe elevi.

Fixarea cunoştinţelor la ora de geografie constituie un mijloc de activizare cît mai intensă a gîndirii copiilor, făcîndu-se consecvent, pe baza unor întrebări de sinteză. Niciodată la orele de geografie, nu putem întîlni asemenea fenomene ca reproducerea mecanică a celor învăţate, sau numai citirea schemei de pe tablă.

Un alt mijloc folosit de profesorul de geografie, în fixarea cunoştinţelor, este rezolvarea unor probleme geografice, însoţite de anumite note de romantică, ce mobilizează elevii. La lecţia „Despre orientare şi mijloacele de orientare", fixînd cunoştinţele elevilor profesorul desfăşoară conţinutul acesteia pe baza unei excursii imaginare în munţii Vrancei.

Prin stilul de muncă, profesorul dezvoltă interesul elevilor pentru lecţie şi determină disciplina acestora la lecţii. Într-o astfel de atmosferă de disciplină, de concentrare fără eforturi care să obosească în timpul orelor de geografie, orice fenomen petrecut are o semnificaţie deosebită.

Predarea limbii romîne şi a lecturii literare în clasa respectivă prezintă un fenomen foarte interesant pentru problema care ne preocupă: deşi acelaşi profesor predă atît lectura literară cît şi limba romînă, comportarea elevilor la cele două obiecte este foarte diferită. La orele de limba romînă elevii participă în mod activ, ascultă în general atent explicaţiile profesorului, îşi fac aproape cu regularitate temele. Cu excepţia unor momente anumite, despre care vom aminti mai jos, elevii sînt disciplinaţi şi manifestă interes pentru problemele discutate. În orele de lectură literară, comportarea clasei este de nerecunoscut. Incontinuu elevii vorbesc, sînt agitaţi, se preocupă de probleme care nu au nici o legătură cu obiectul respectiv; aici profesorul, prin încercările care le face pentru a-i disciplina, provoacă o stare mai accentuată de indisciplină. Să vedem cum se reflectă în „Oglinda clasei" impresiile elevilor în legătură cu disciplina la orele respective:

„La intrarea în clasă a tovarăşului profesor, elevii alergau prin clasă să-şi caute banca respectivă. Deşi era o lecţie nouă, nu a trezit interesul clasei. A urmat apoi ora de gramatică, la care clasa noastră a fost foarte disciplinată". Sau într-o altă însemnare privind ora de lectură literară: „În clasă a domnit cam multă dezordine. Se auzeau murmure şi chiar

frînturi de fraze cu glas tare. Elevii nu şi-au încordat atenţia nici cînd tovarăşul profesor ne-a predat o nouă lecţie".

Să vedem acum cum se explică acest fenomen, care la prima vedere pare aproape de neînţeles: predă acelaşi profesor şi clasa se comportă atît de diferit? Profesorul stăpîneşte în mod cu totul diferit aceste două obiecte. Gramatica o cunoaşte foarte bine şi mînuieşte cu uşurinţă predarea acestui obiect. De aceea, predarea noilor cunoştinţe la gramatică, prin preciziunea cu care profesorul predă, prin siguranţa cu care explică elevilor diferitele reguli gramaticale, se impune elevilor, iar ei ascultă atent pe profesor. Cerinţele profesorului faţă de comportarea elevilor, atitudinea corectă a elevilor la orele de gramatică, se explică prin faptul că aceste cerinţe găsesc sprijin atît în atitudinea profesorului cît şi în predarea cunoştinţelor respective.

La orele de lectură literară şi profesorul se comportă complet diferit. Nivelul ideologic scăzut al profesorului, ca şi lipsa de cunoaştere profundă a obiectului, determină în mare măsură stîngăcia, nepriceperea sa în predarea cunoştinţelor de lectură literară. Nehotărîrea, caracterul cu totul haotic cu care profesorul predă de cele mai multe ori cunoştinţele de literatură romînă, are vădit influenţă negativă asupra comportării elevilor. Observaţiile tot mai insistente ale profesorului în orele de lectură literară, faţă de comportarea elevilor, iau forme mult mai stridente, mai drastice: dar negăsind sprijin în conţinutul activităţii din orele respective, în metodele profesorului, în întreaga sa atitudine, aceste cerinţe nu numai că nu sînt respectate, dar mai mult, ele constituie un izvor continuu de enervare, de agitare a elevilor. In orele de lectură literară sînt cele mai multe conflicte între profesor şi elevi: de la aceste ore copiii sînt de cele mai multe ori scoşi din clasă. Caracterul mecanic, şablon, cu care profesorul predă cunoştinţele nu trezeşte interesul elevilor. Acelaşi caracter mecanic, şablon, se manifestă în toate momentele lecţiei.

In orele de lectură literară nu se activizează gîndirea elevilor, nu se face apel la cunoştinţele lor, ceea ce are repercusiuni şi mai grave asupra comportării elevilor.

Vom reda aici pe scurt desfăşurarea unei singure lecţii, care după aprecierea noastră nu este lipsită de interes sub acest aspect. Ne vom referi la predarea lecţiei despre „Mitrea Cocor", de Mihail Sadoveanu. (Ţinem să menţionăm că majoritatea copiilor citiseră cartea şi toţi văzuseră filmul; mai mult, cartea fusese indicată de profesor pentru lectură în afară de clasă). Iată cum începe profesorul lecţia:

— Copii, ultimele poezii şi bucăţi de lectură citite de noi, aţi văzut că aveau o temă comună, viaţa nouă a clasei muncitoare de la noi din ţară. Astăzi, vom învăţa o bucată nouă despre viaţa nouă a ţărănimii muncitoare de la noi din ţară, numai la începutul ei. Acum vom învăţa despre conţinutul cărţii „Mitrea Cocor" de Mihail Sadoveanu.

Copiii, care cunoşteau subiectul dat, au început să se agite, să ridice mîna: „Am citit, am văzut filmul! Spun eu! Spun eu!..." — exclamau din ce în ce mai nerăbdători elevii. Dar profesorul, care avea posibilitatea, cel puţin în acest moment, să repare greşeala pe care o comisese concepînd predarea acestei lecţii, fără să ţină seamă de faptul că elevii cunoşteau subiectul, nu renunţă la felul în care îşi planificase desfăşurarea lecţiei date şi, încercă să mobilizeze atenţia clasei în modul următor: — „Ascultaţi-mă pe mine, iar data viitoare veţi povesti voi, veţi întreba ce vreţi".

Introducerea foarte greoaie, neconvingătoare, prin caracterul său formal, adăugată la nemulţumirea copiilor că nu au fost şi ei ascultaţi, a provocat din partea elevilor neatenţie, agitaţie, preocupări lăturalnice. Povestirea conţinutului cărţii de către profesor, a constituit

un exemplu foarte clar, de ceea ce înseamnă ignorarea posibilității de a se antrena și activiza cunoștințele elevilor. Profesorul era întrerupt la fiecare cîteva minute de elevi : fie că aveau de adăugat un amănunt care-i interesa pe ei și care scăpase din atenția profesorului, fie că erau nemulțumiți de explicația dată. Profesorul chiar a apelat de cîteva ori la responsabilul clasei, pentru ca acesta să noteze elevii „indisciplinați" și să-i dea tovarășului diriginte, dar nici această măsură nu a fost eficace. Ora a decurs într-o totală indisciplină, culminînd cu dezinteresul definitiv al clasei pentru lecții (copiii grupuri-grupuri discutau filmul văzut sau comentau diferite aspecte din carte, fără să asculte explicația profesorului).

Notarea elevilor la limba romînă constituie una din cauzele care provoacă indisciplina elevilor, atît la orele de lectură literară, cît și la cele de gramatică. De foarte multe ori, profesorul încurcă răspunsurile elevilor și pune astfel note mai bune celor care au răspuns mai slab și invers. Chiar atunci cînd elevii buni nu știu suficient de bine, primesc note mari, ceea ce duce la scăderea exigenței elevilor, față de propria lor muncă de învățătură. Elevii au observat aceste fenomene și comentează cu regularitate notele primite.

Pentru că economia articolului nu ne permite să redăm în continuare aspecte concrete din munca profesorilor care predau în clasa respectivă, ne-am limitat să arătăm cîteva aspecte din munca profesorului de geografie și limbă romînă, care reprezintă cele două situații extreme și să redăm într-o formă generalizată acele elemente tipice din munca diferiților profesori ai acestei clase, care influențează pozitiv sau negativ asupra atitudinii elevilor.

Analiza influențelor educative diferite, care se exercită asupra elevilor, se va referi la cele trei categorii de profesori amintite anterior.

1. Factorii care determină comportarea disciplinată a elevilor la orele de geografie, istorie, științele naturii :

a) Abilitatea profesorilor de a conduce în fiecare clipă clasa, de a face clar pentru elevi rolul hotărîtor al profesorului, în întreaga desfășurare a procesului instructiv-educativ, fără a ignora personalitatea elevilor, particularitățile lor de vîrstă, aceasta fiind trăsătura fundamentală care determină din partea clasei a V-a atitudinea dată. (După părerea noastră, aceasta se datorește faptului că avem de-a face cu o clasă de elevi, la vîrsta în care tendința spre independență începe să se facă din ce în ce mai simțită). Astfel, am observat că elevii urmează cu ușurință pe acei profesori care se impun prin hotărîrea și prin consecvența lor.

b) Pregătirea profesorului concretizată în măsura în care reușește să intereseze clasa în timpul predării cunoștințelor („Oglinda clasei" reflectă foarte clar lucrul acesta, în sensul motivării adeseori din partea elevilor a comportării lor disciplinate, datorită interesului pe care lecțiile respective îl trezesc).

c) Activizarea gîndirii elevilor, preocuparea continuă a profesorilor pentru mobilizarea clasei întregi în desfășurarea întregului proces instructiv-educativ (elevii au o comportare exemplară chiar în momentele în care se rezolvă probleme deosebit de complicate, tocmai datorită măiestriei profesorilor respectivi pe linia antrenării elevilor în munca de judecată, de contribuție proprie a lor în însușirea diferitelor cunoștințe la lecții).

d) Preocuparea profesorilor pentru toate aspectele muncii cu clasa, reacțiunea rapidă a profesorilor față de diversele probleme care apar în cadrul procesului instructiv-educativ.

e) Comportarea nepărtinitoare, sinceră a profesorilor, atît față de succesele, cît și față de insuccesele elevilor. Spre deosebire de clasele anterioare, cînd elevii erau tentați să judece comportarea profesorului, în funcție de măsura în care el trece cu vederea o serie întreagă de lipsuri ale lor, în această perioadă copiii încep să aprecieze numai pe acei profesori care nu se sfiesc să ia atitudinea care uneori nu merge pe linia „interesului" direct al elevului.

2. Cu privire la comportarea elevilor la orele de matematică, limba romînă, aceasta se explică datorită următorilor factori care se manifestă în activitatea profesorilor:

a) Tendința profesorului de a „disciplina" pe elevi, lipsindu-i prin atitudinea respectivă de orice element al consimțirii libere, conștiente, în legătură cu diferite probleme. (Un exemplu îl constituie modul cum a procedat profesorul de matematică cu unul dintre elevii care nu-și trecuse calculele scrise pe caietul de teză, așa cum ceruse profesoara: „Cum îndrăznești să calci voința mea?" se adresează profesoara acestui elev și fără să-i explice în ce constă gravitatea încălcării cerinței respective adăugînd la aceasta amenințarea pe viitor cu nota „1").

b) Oarecare atmosferă de presiune ce se manifestă în timpul orei din partea profesorului, prin observații la fiecare pas adresate copiilor, ceea ce-i enervează, iar în ultima parte a lecțiilor, îi face să devină agitați, neliniștiți.

c) Lipsa unor momente de destindere a atenției elevilor în cadrul orelor, o anumită rigiditate a profesorului, ceea ce duce la obosirea elevilor.

3. Trăsăturile comune din munca profesorilor la lecțiile cărora elevii se manifestă foarte nedisciplinați.

a) Nepriceperea profesorului de a ține clasa incontinuu sub îndrumarea și controlul său, de a-i face pe elevi să simtă rolul conducător al profesorului. Această lipsă se manifestă concret în felul următor: ascultarea copiilor la întîmplare (cine ridică mîna mai sus, cine strigă mai tare); pierderea clasei cu totul din vedere în timpul verificării cunoștințelor; insuficienta activizare a gîndirii elevilor, astfel încît clasa să simtă în fiecare oră că parcurge un drum bine precizat, sub controlul profesorului, pentru însușirea noilor cunoștințe; lipsa de preocupare a profesorului pentru viața interioară a copiilor etc.

b) Ignorarea momentului organizatoric al lecțiilor. Începutul lecției în zgomot, datorită faptului că profesorii uneori nu fac nici un efort pentru crearea unei atmosfere prielnice, lucru care influențează negativ asupra comportării elevilor de-a lungul întregii lecții. În zilele cînd acești profesori (care deși manifestau o serie de lipsuri despre care vom vorbi) se preocupau de asigurarea liniștii la începutul lecției, sau atunci cînd pe baza intervenției noastre directe s-a determinat din partea clasei începutul orei în liniște, aceiași profesori și-au putut desfășura ora mult mai ușor, elevii în general erau mai liniștiți, mai atenți.

c) Goluri pe linia pregătirii profesionale, care determină într-o bună măsură caracterul formal al lecțiilor desfășurate și o serie de greșeli în folosirea diferitelor metode de învățămînt. Aceste lipsuri duc pe de o parte la scăderea interesului elevilor pentru lecțiile respective, iar pe de

altă parte creează o atmosferă de haos, de agitație continuă, datorită faptului că elevii încearcă să-și găsească pe alte căi preocupări care să-i atragă, să-i intereseze (dezleagă sau compun jocuri de cuvinte încrucișate, citesc literatură, se joacă, desenează etc.).

d) Lipsa de fermitate a profesorului în ceea ce privește cerințele față de elevi, atît pe linia comportării, cît și pe linia învățăturii. Amenințarea elevilor că nu vor fi primiți în orele viitoare fără planșe, fără caiete etc. și neluarea acestor măsuri sau trecerea cu vederea din partea profesorului, a unor serii întregi de manifestări nejuste ale elevilor, aveau repercusiuni asupra acestora. Cea mai mare gălăgie, cele mai multe teme neîndeplinite, planșe uitate acasă, cele mai multe abateri de la disciplina muncii, se manifestă la obiectele respective. Pe linia atitudinii profesorului față de disciplina elevilor, și mai ales pe linia demonstrării repercusiunilor care intervin, vom da un singur exemplu care ni se pare elocvent. Discutînd cu responsabilul clasei despre comportarea elevilor, ne-a declarat următoarele: „În general clasa noastră se poartă bine, în afară de desen, rusă și lectură literară; știți, elevii au observat slăbiciunea tovarășilor profesori, care amenință mereu, dar nu iau niciodată nici o măsură; iar elevii fac în clasă gălăgie".

e) Poziția nejustă a profesorului în folosirea notelor. Profesorii din categoria respectivă, în general, nu folosesc notele ca un mijloc de stimulare a elevilor, de apreciere obiectivă a dezvoltării lor. Folosirea notei ca mijloc de pedeapsă, în mod nejust, duce la scăderea influenței educative a notelor, constituie în același timp un izvor de agitație a elevilor, dă naștere unei atitudini nejuste, refractare față de profesor și față de lecțiile pe care le predă.

f) Neluarea unor măsuri pedagogice, vii în legătură cu unele abateri ale elevilor, făcînd apel la factori de acest gen: trimiterea elevilor la directorul școlii, chemarea dirigintelui în clasă pentru a „disciplina" elevii, notarea în catalog uneori chiar fără rațiune etc. Pentru a întări această afirmație, vom da un singur exemplu care nu este singurul ce a stat la baza acestei concluzii, dar care totuși ni se pare semnificativ: dintr-un număr aproximativ 164 însemnări în catalog pe pătrarul III și IV, dintre care 129 pe pătrarul III, majoritatea sînt făcute de profesorul de limbă rusă, romînă și desen și o parte de diriginte, la cererea diferiților profesori, dintre care cei mai activi sînt tot aceștia. Pe pătrarul IV, din cele aproximativ 35 notări, 18 sînt la limba rusă, 11 la limba romînă, iar 6 la toate celelalte obiecte. În afară de mijloacele de disciplinare a elevilor, amintite mai sus, un mijloc folosit de profesorii de limba rusă și limba romînă în timpul orelor lor, era atribuția dată responsabilului clasei; elevul respectiv tot timpul orei stătea în picioare (de obicei) și nota elevii nedisciplinați (uneori avînd intervenții directe, cu glas tare), pentru a-i da tovarășului diriginte. Fără a ne opri în mod special asupra acestui exemplu, care însă ni se pare suficient de concludent, vrem să subliniem cîteva din repercusiunile cele mai importante asupra clasei: a) slăbirea autorității profesorilor în fața elevilor; b) întreținerea unui izvor continuu de agitație între elevi — cearta între responsabili și colegii săi; c) responsabilul clasei, care era și el elev, din cauza situației create, era lipsit de posibilitatea de a participa în mod activ la lecțiile respective;

d) responsabilul clasei se rupsese complet de colegi şi avea o atitudine nejustă faţă de ei, devenise de fapt un fel de „monitor".

Trecerea elevilor de la un stil de muncă organizat, precis, la un stil de activitate complet contrariu, avea repercusiuni serioase asupra comportării, asupra atitudinii generale a elevilor. Aceste urmări după aprecierea noastră, se reflectă în modul următor :

1) Imposibilitatea elevilor de a-şi forma un stil unitar de comportare.

2) Mărirea irascibilităţii elevilor, ceea ce influenţează negativ asupra comportării lor, atît în orele profesorilor din prima categorie, cît şi asupra comportării elevilor în orele profesorilor din categoria a II-a şi a III-a, unde elevii sînt mai agitaţi, mai indisciplinaţi.

Pe baza unei analize mai atente, am ajuns la concluzia că o anumită combinaţie a aceloraşi ore în diferite zile, conform orarului, influenţează într-un anumit mod asupra comportării elevilor clasei respective.

Astfel, am observat că desfăşurarea în bune condiţii a orelor de ştiinţele naturii, geografie, istorie, fără eforturi deosebite pe linia disciplinării elevilor, se realiza în două situaţii :

a) Cînd obiectele respective erau prevăzute în orar în primele ore ale zilei.

b) Cînd obiectele respective se succedau între ele.

c) In cazul cînd aceste obiecte urmau să se desfăşoare după celelalte, aceiaşi profesori reuşeau să asigure atmosfera necesară cu ajutorul unor măsuri, a unor eforturi pe linia disciplinării elevilor, sau uneori chiar nu reuşeau.

Relativ la desfăşurarea orelor de limbă rusă, lectură literară, desen, educaţie fizică, am ajuns la următoarele concluzii :

a) Indisciplina elevilor creşte mai mult sau mai puţin, în funcţie de succesiunea acestor ore cu celelalte ;

b) Indisciplina provocată la aceste ore influenţează mai puternic atunci cînd erau prevăzute în orar, la primele ore ale zilei ;

c) Chiar orele respective se desfăşoară în condiţii mai bune cînd se acordă atenţia necesară momentului organizatoric.

★

Cercetînd cu atenţie modul de comportare al elevilor, cîntărind lipsa de unitate a influenţelor educative, exercitate de diferiţi profesori la ore, am ajuns la concluzia că aceasta poate explica totuşi, numai în parte, lipsa de disciplină din clasa respectivă. De altfel, firesc nici particularităţile clasei a V-a nu puteau constitui o explicaţie esenţială a acestei stări de lucruri.

Am pornit, după aprecierea noastră în clarificarea acestei probleme şi de la organizarea şi desfăşurarea orelor educative ca o formă a muncii educative din şcoli.

Analiza acestor ore în prima perioadă a cercetării a mers pe două linii : a) asistenţă la orele educative ; b) studierea şi analizarea tematicei acestor ore educative.

După cîteva asistențe la orele educative ne-au apărut evidente unele deosebiri de comportare ale elevilor la aceste ore, față de orele de istorie, deși erau conduse de același profesor.

În orele de istorie, elevii se comportau disciplinat; afirmînd aceasta, ne referim la caracterul multilateral al acestei noțiuni (ei erau atenți, participau activ la discuții, manifestînd un interes viu pentru conținutul lecției, luau cuvîntul de bunăvoie, fără ca profesorul să insiste pentru aceasta).

La orele educative, dimpotrivă, în clasă plana o atmosferă de apăsare, de constrîngere continuă. Elevii se comportau și ei în parte diferit; liniștea, ordinea, disciplina, care se realizau în orele de istorie în mod natural, fără eforturi, erau acum înlocuite cu atitudinea de încordare, de „cuminţenie" artificială, falsă.

Dar această liniște, această ordine exterioară, formală nu avea nimic comun cu disciplina adevărată. Aceasta se vădea și din faptul că la aceste ore, elevii nu erau activi (dacă nu considerăm tendința de a se „reclama" unii pe alții, drept o participare activă). Aici vorbea mai mult dirigintele. Elevii ascultau, dădeau răspunsuri scurte, dar mai mult își luau angajamente. Evident clasa nu era mobilizată, interesată în desfășurarea acestor ore, care nu reușiseră să pătrundă adînc în viața colectivului de elevi.

Ne-am simțit, de aceea, îndemnați să căutăm explicația acestui lucru. Analizînd tematica orelor educative, atît pe primul pătrar, cît și pe al doilea, am distins două linii de bază spre care se orienta tematica: a) analiza muncii desfășurate — mai ales sub aspectul disciplinei și a rămînerii în urmă la învățătură; b) discutarea diferitelor evenimente de politică internă și internațională.

La prima vedere s-ar părea că deși limitată, totuși tematica acestor ore cuprinde două aspecte cheie ale muncii educative: pe de o parte urmărește să atragă atenția elevilor asupra muncii, comportării lor; iar pe de altă parte urmărește să asigure informarea politică curentă a elevilor și prin aceasta însăși educația politică cetățenească.

Atît în tematica aceasta a orelor educative, cît și în modul lor de desfășurare, am găsit că se manifestă cea de-a doua cauză a lipsurilor constatate pe linia disciplinei clasei a V-a. Pe scurt, această situație este definită prin *caracterul formal al muncii educative.*

Dar pentru a motiva mai adînc acest lucru, să trecem la analiza tematicii. Să citățm cîteva teme din planul calendaristic al orelor educative programate în această clasă, în afara orelor de analiza muncii: „Săptămîna internațională a studenților"; „Semnarea tratatului de prietenie cu U.R.S.S."; „10 ani de la eliberarea poporului bulgar"; „Ziua Constituției U.R.S.S."; „Transformarea socialistă a agriculturii"; „Înființarea P.C.R."; „Aniversarea a 85 de ani de la nașterea lui V. I. Lenin".

Dacă analizăm aceste subiecte ale orelor educative, desfășurate în clasa a V-a, deși toate temele oglindesc probleme importante, cu un înalt conținut educativ, totuși numai unele din ele corespund într-adevăr cerințelor unei tematici adecvate clasei a V-a. Este de la sine înțeles că în alegerea tematicii orelor educative trebuie să recurgem la o selecție atentă, pentru a reține din ansamblul evenimentelor politice numai pe cele

mai importante şi pe acelea care sînt în legătură mai directă cu viaţa şcolarilor şi cu puterea lor de înţelegere.

Astfel de teme ca: Viaţa lui V. I. Lenin sau Aniversarea P.C.R., trebuiau şi au putut fi larg folosite pentru educarea patriotismului şi a internaţionalismului proletar, pentru dezvoltarea tinerii generaţii în spiritul de luptă pentru cauza clasei muncitoare. Acestea fiind teme cu subiect politic mai larg, elevii au putut citi literatură, în legătură cu acestea, au pregătit referate, au discutat mult şi folositor pe marginea lor.

Nu acelaşi lucru se poate spune despre o temă ca „Ziua internaţională a studenţilor", temă ce se referă la un eveniment care nu se leagă direct de viaţa şi preocupările elevilor. Tema privitoare la transformarea socialistă a agriculturii depăşea în mod practic capacitatea de aprofundare a elevilor clasei a V-a.

Nici orele de analiza muncii, care ocupă cel puţin 50% din numărul total al orelor educative, nu joacă rolul necesar în organizarea şi îndrumarea colectivului de elevi al clasei respective.

Vom da aici, ca exemplu, una dintre orele educative avînd ca obiectiv analiza muncii la sfîrşitul primului pătrar, şi menţionăm, ca una dintre cele mai bune ore educative pe astfel de temă, redînd întrucîtva şi atmosfera generală a clasei care nu ni se pare lipsită de semnificaţie, în înţelegerea mai adîncă a disciplinei elevilor.

Cînd dirigintele intră în clasă, elevii salută cu voci îngroşate. — „Staţi jos!" — îi invită, scurt, cu mustrare în glas, dirigintele. — „Absenţele!" — cere el, din nou, laconic.

Responsabilul clasei (căci tot el dădea şi absenţele) sare deodată trei trepte ale piedestalului unde se află catedra (ceea ce profesorul nu observă) şi numeşte elevii absenţi. După ce-şi termină misiunea, vrînd să ajungă mai repede la loc sare — tocmai pentru că profesorul nu-l observase — de pe piedestal în mijlocul clasei.

De data aceasta, însă, profesorul diriginte l-a observat. Se uită pe sub ochelari şi-i spune scurt:

— Unde te afli tovarăşe A.?

— În clasă — răspunde elevul.

— Nu se vede. O să mai vorbim noi despre asta — încheie ameninţător această discuţie dirigintele şi trecu imediat la tema orei... „A venit ziua socotelilor... Facem analiza muncii pe primul pătrar". Este limpede că prezentînd în acest fel analiza muncii, dirigintele în loc să creeze o atmosferă favorabilă, să trezească interesul elevilor pentru această activitate, dimpotrivă, le trezeşte teama, un sentiment de neplăcere... „În şedinţa de azi — continuă el — vom analiza ce aţi muncit şi cum aţi muncit. Această analiză se referă la: frecvenţă, învăţătură, disciplină". Pe acest pătrar — spune el — A. M., S. F. şi A. B. au lipsit mult, dar au lipsit motivat. Să vedem acum dacă la învăţătură, aceşti 3 colegi ai voştri au putut să se pună la punct.

S. F. şi A. B. au reuşit să obţină note de trecere. Mai mult, S. F. care a lipsit cel mai mult, a obţinut numai note de 4 şi 5. El poate fi exemplu pentru toţi. A. B. a obţinut majoritatea notelor de 4—5. M. A., deşi are cine să-l sprijine, n-a înţeles să înveţe, aşa încît acum se află în situaţia de a fi căzut la limba romînă, matematică şi geografie. Pe pătrarul II să te străduieşti să nu mai lipseşti!".

Această concluzie a dirigintelui, nu era destul de convingătoare, deoarece dat fiind faptul că absenţele elevului au fost motivate, reiese că nici pe primul pătrar el nu lipsise din rea voinţă, iar situaţia lui grea la învăţătură era independentă de absenţe. Elevul nu se ridica în picioare nici din proprie iniţiativă şi nici sub îndemnul colegilor care-i atrag sgomotos atenţia. Dar dirigintele nu se opreşte asupra acestei manifestări. Tolerînd această nouă manifestare de indisciplină, dirigintele dăunează întăririi propriei sale autorităţi. Fără să observe acest lucru, el continuă: — „Să ne oprim acum asupra elevilor, care întîrzie de obicei. Elevii care întîrzie, de obicei, să se ridice în picioare" — spuse hotărît dirigintele. O parte din elevi se ridică, alţii au refuzat — parcă ferindu-se să se recunoască în această postură.

— Să vedem acum ce s-a întîmplat dacă-i luăm pe rînd? Toţi stau aproape de şcoală, nici 200 metri depărtare. Singurul care are scuză este elevul B. M., care stă la capătul tramvaiului 1".

Continuînd analiza — dirigintele face — în mod just legătura între această lipsă de punctualitate şi lipsurile din munca de învăţătură.

— „Ce constatăm în legătură cu aceşti elevi care întîrzie. Întîrzierea se leagă de rămînerea în urmă la obiectele respective : elevul B. M. care întîrzie şi lipseşte sistematic este căzut la toate obiectele. Majoritatea elevilor care întîrzie dimineaţa, sînt în situaţia să rămînă repetenţi. Ia să vedem ce părere aveţi voi, cei care întîrziaţi ? se adresează dirigintele — în bloc — tuturor celor în cauză.

— „Pierdem explicaţiile" — răspunde un elev.

În locul lămuririi acestei probleme, fără să mai aştepte răspunsurile altor elevi, dirigintele continuă :

— „Tovarăşii profesori trebuie să-şi piardă timpul explicîndu-vă vouă la consultaţii, ceea ce aţi pierdut din cauza întîrzierilor ? Spuneţi care este anagajamentul pe care trebuie să vi-l luaţi în legătură cu această problemă ?" Copiii se simt stînjeniţi ; profesorul se uită atent la unul dintre ei, care cu mare greutate se ridică în picioare şi spune :

— „Să nu mai lipsesc...".

Profesorul se mărgineşte numai la acest angajament, în rezolvarea problemei întîrzierilor. Această convorbire se caracterizează prin formalismul discuţiilor din orele educative. Mai mult ca oriunde în aceste convorbiri dirigintele n-ar trebui să se mulţumească cu asemenea răspunsuri impersonale, formale chiar. Nu numai că asemenea discuţii nu sînt de natură să formeze convingeri, să determine comportarea justă a elevilor — dar chiar le creează deprinderea de a face afirmaţii gratuite, lipsite de convingere.

— „A doua problemă pe care trebuie s-o discutăm astăzi este problema disciplinei. Clasa voastră, în comparaţie cu clasa a V-a din anii trecuţi, este disciplinată — cu cîteva excepţii de elevi repetenţi ca B. S., C. B. care aduc obiceiuri rele din anii trecuţi. De unde pînă anul trecut clasa a V-a era în anchetă mereu la direcţie, acum nu mai sînt asemenea lucruri, dar să nu credeţi că sînteţi nişte mieluşei. Eu am participat la ore de limba romînă, limba rusă şi am observat cum B. A. desena, se juca. Am văzut şi alte abateri de acest gen şi dacă în timpul lecţiei staţi liniştiţi, în pauză sînteţi de nerecunoscut".

Nu trebuie să insistăm prea mult ca să se înţeleagă că o asemenea apreciere superficială a disciplinei clasei nu poate avea un rol mobilizator. În felul acesta dirigintele minimaliza dintr-o dată toate abaterile de la disciplină ale elevilor, din timpul orelor, despre care vorbise mai înainte. În acelaşi timp, el n-a pus în lumină justă, problema disciplinei în pauză.

— „Care sînt cei mai neastîmpăraţi elevi în pauză ? Să spună singuri". Dar nimeni nu răspunde. Atunci profesorul numeşte în grabă un elev.

— „C. M., ia spune tu, ce părere ai despre felul cum te comporţi ?

Elevul declară, cu seninătate că „în pauză nu se poartă prea civilizat cu colegii", „dar în *oră* îi lasă în pace" — spune el parcă îndreptăţindu-se. Răspunsul dat de elevul C. M., departe de a reprezenta o luare de poziţie autocritică, reflectă stilul general de tratare a acestor probleme educative. Şi aci se încheie discuţia pe această problemă. Ora continuă cu alte chestiuni.

— „Curăţenia, astăzi nu lasă de dorit" (elevii măturaseră înainte să intre dirigintele). Deşi subliniază, că în ziua respectivă, faptul că era curăţenie, reprezenta o excepţie, profesorul nu discută nimic în legătură cu această problemă. Dirigintele, reuşind să seziseze această schimbare, n-a ştiut să folosească acest prilej pentru a mobiliza şi pe viitor clasa, la asemenea acţiuni. De aceea, fără a insista, el trece repede la altă problemă.

Un elev se plînge cu glas tare :

— „Tovarăşe diriginte, uitaţi-vă la G. M. ! Mereu mă bate" spune el. Răspunsul dirigintelui este, pe cît de surprinzător, pe atît de semnificativ : „Aveţi ceva de împărţit, voi, de la capătul tramvaiului 1 ? O să rezolvăm toţi trei, după ore, această problemă". Şi, ca şi cînd nimic nu s-ar fi petrecut, dirigintele trece calm la concluziile întregii ore.

— „În concluzie, în legătură cu munca pe acest pătrar putem spune următoarele : Nu există nici un elev care să aibă medie generală 5. Vă scădeţi media cu limba romînă, limba rusă, matematică. Cei mai mulţi nu ştiu să scrie. Nu păstraţi regulile de ortografie. În general trebuie să reţineţi, că cel mai slab staţi la scris — nu aţi dat atenţie exerciţiilor de scris".

Desigur, această apreciere menită să scoată în evidenţă unele concluzii pentru munca de viitor a elevilor, ar fi fost mult mai mobilizatoare dacă ar fi avut referiri mai concrete la situaţia unuia sau a altuia dintre elevi. În loc de aceasta, dirigintele dă mai mult situaţia generală la diferite obiecte — cu caracter statistic.

Deşi era o oră educativă, în care se făcea bilanţul muncii pe un pătrar, în analiza făcută de profesor s-a reflectat formalismul muncii educative la clasa respectivă. În loc ca această oră educativă să se încheie cu anumite hotăriri, pe baza unor largi dezbateri din

partea unui număr cît mai mare de elevi, dirigintele adresîndu-se elevilor căzuți la mai multe materii, le spune : — „Ei ce credeți pentru pătrarul al doilea ?"

Elevul C. G., rămas în urmă la două materii, spuse foarte simplu : — „Am să învăț mai bine".

Mulțumindu-se doar cu această declarație formală, dirigintele a ținut ca ea să fie repetată și de ceilalți elevi corigenți. De aceea, li se adresează în continuare : — „Ce, voi nu aveți de gînd să vă îndreptați ? Adică, ce angajamente vă luați ?" — precizează dirigintele.

— „Să învățăm mai bine și să fim mai cuminți" — răspunse cu multă ușurință elevul A. B.

Dirigintele încheie imediat în modul următor această oră de dirigenție : — „Socot că angajamentele luate sînt valabile pentru toți".

Chiar o analiză sumară a acestei ore educative este suficientă pentru a reliefa aspectele formale ale acestei activități. Deși multe din lipsurile elevilor au fost just arătate, deși au fost sezisate și unele cauze ale acestor lipsuri, totuși, această oră educativă, nici pe departe n-a dat rezolvare celor mai importante probleme ale clasei respective. Înlocuirea participării active a elevilor în rezolvarea problemelor clasei, prin luarea unor angajamente care adeseori nu se controlau, iar alteori elevii nu știau cum să le rezolve, dădea naștere unei atitudini formale din partea elevilor, față de viața clasei. Pasivitatea clasei, îmbinată cu tendința moralizatoare a dirigintelui este unul dintre aspectele cele mai pregnante ale formalismului acestei munci educative.

De altfel, observarea atentă, sistematică, a comportării diferiților elevi, ca și a clasei în întregul ei, ne face să vedem că o altă cauză importantă a abaterilor clasei respective, constă în rezolvarea formală a unei serii de probleme ca : împărțirea sarcinilor, controlul îndeplinirii lor, și, mai ales, organizarea întregii activități a clasei, fără să se țină seama de particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor.

Dacă în loc să-i lase pe elevi să se simtă „obiect al educației", dirigintele ar fi știut să activizeze inițiativa lor, să stimuleze tendința lor spre activitate, spre independență, el ar fi reușit mai ușor ca, mobilizînd forțele active ale clasei, să rezolve problemele educative. Mai mult decît atît. Slaba preocupare a dirigintelui pentru o cunoaștere aprofundată a elevilor săi, pentru dinamizarea celor mai buni elevi, avea și alte manifestări. În primul rînd, faptul că dirigintele nu înțelegea să se sprijine pe organizația de pionieri, pentru rezolvarea variatelor probleme educative pe care le punea clasa. Din cauza ideii greșite că toți elevii sînt la fel, că nici unul nu poate constitui un exemplu pentru ceilalți, inclusiv pionierii, dirigintele se lipsea de sprijinul pe care munca organizației de pionieri i l-ar fi putut asigura. De altfel nici dirigintele la rîndul său, nu sprijinea munca organizației. Soluționînd în mod nediferențiat cazuri deosebite, sancționînd în mod egal pe elevii care se făceau vinovați de abateri diferite ca gravitate, dirigintele făcea ca elevii să se simtă solidari între ei. În același timp, acest lucru împiedica formarea unei opinii colective sănătoase.

Astfel, cînd în clasă se manifestau abateri, cînd un profesor se plîngea de comportarea unor elevi, dirigintele, în loc să analizeze concret, cu atenție, care sînt principalii factori răspunzători pentru aceste abateri, includea adesea pe toți elevii, în aceeași situație. „Toți sînteți la fel. Nici un elev din clasă nu e mai bun" etc. Este clar că o astfel de poziție, nu putea să constituie un stimulent pentru o poziție combativă din partea elevilor, față de abaterile unora dintre ei.

Această lipsă de tact pedagogic îl împiedica pe diriginte să pătrundă mai adînc în esența problemelor educative și să vadă astfel, în manifestările elevilor, anumite trăsături specifice vîrstei, caracterului sau temperamentului fiecăruia dintre elevi.

Să luăm, de pildă, cazul elevului A. B., fire sensibilă. Această sensibilitate se manifesta în comportarea lui acasă, cu părinții, dar nu arareori și în clasă, la lecții. Ne vom opri aci asupra cîtorva dintre manifestările elevului A. B. în cadrul lecțiilor, și a reacției dirigintelui la aceste manifestări.

În cadrul lecției „Războaiele grecilor cu perșii", predată în condițiuni bune, atrăgînd interesul întregii clase, — în momentul în care profesorul (dirigintele) arată sfîrșitul tragic al eroului de la Maraton, elevul A. B. se ridică în picioare și întreabă cu tonul dezamăgit: „Dar de ce a murit ?"

Tonul, mimica, ochii în lacrimi exprimau regretul profund pentru un astfel de sfîrșit al unui erou, tocmai în timpul victoriei. Dar profesorul, rigid, se adresează clasei în modul următor: „Ce ziceți băieți ? A. B. n-ar fi obosit ?!"

Elevii rîd, rîde nervos, cu ei, și profesorul, diriginte.

Intervenția elevului A. B., care nu trebuia văzută ca un act de indisciplină, ci mai mult ca o manifestare a participării lui active la conținutul celor expuse în lecție, nu numai că nu ar fi trebuit să-i stîrnească nemulțumire profesorului, dar putea constitui un moment educativ. Folosind acest moment dirigintele ar fi putut atunci să accentueze și mai mult fapta eroului și să stimuleze tendința, dorința copiilor spre fapte eroice. În același timp, era absolut necesar ca el să seziseze această sensibilitate, această particularitate a elevului său.

Toate lipsurile arătate pînă aici, manifestate pe linia influențelor educative exercitate de diferiți profesori în cadrul lecțiilor, cît și în munca desfășurată de diriginte, nu pot fi desprinse de o altă lipsă cu un caracter mai larg: modul limitat a profesorilor, inclusiv al dirigintelui, de a privi problema disciplinei conștiente. Cei mai mulți dintre profesorii clasei respective, chiar și aceia care — așa cum s-a văzut în primul capitol — au realizări în munca lor, văd încă în disciplină numai un mijloc pentru buna desfășurare a activității cu clasa. Elevii, la rîndul lor, datorită acestei poziții a profesorului, nu văd nici ei în disciplină decît o cerință a profesorilor, foarte des pronunțată și nu o perspectivă a dezvoltării lor, către care ei trebuie să tindă.

Datorită acestei concepții înguste despre disciplină, profesorii își surpau propria lor activitate, contribuiau, fără voia lor la destrămarea a ceea ce realizau în cadrul lecțiilor pe această linie. Dacă la aceasta se adaugă și faptul că nu se desfășura o muncă educativă largă, de clarificare a acestor cerințe, vom înțelege de ce elevii nu puteau deveni organizatorii vieții lor, apărători consecvenți și înfăptuitori conștienți ai disciplinei în clasă.

Mai mult însă, acest fapt scădea puterea de influențare a fiecărui profesor în parte, îndeosebi a celor cu o activitate didactică la un nivel mai slab, ducea la situația cu totul necorespunzătoare, în care elevii așteaptă nu rareori să vină dirigintele pentru a se liniști, pentru ca ora să se poată desfășura mai departe în „bune condiții".

Din analiza acestor condiții în care se desfășoară viața clasei, am urmărit să reiasă mai evident faptul că acele condiții, specifice elevilor din clasa a V-a (pe care le-am determinat la începutul comunicării) constituie factori obiectivi, de care trebuie să se țină neapărat seama, în procesul educării lor.

Dar, în raport cu această problemă (rolul factorilor specifici în realizarea disciplinei la clasa a V-a), intervine un al treilea factor, de data

aceasta subiectiv, dar pe care noi îl considerăm hotărîtor : atitudinea diferiților profesori și a dirigintelui față de factorii obiectivi, specifici, arătați anterior.

În această chestiune se manifestă curent două tendințe opuse — și trebuie s-o spunem — de la început, greșite : a) una care constă în ignorarea acestor trăsături specifice, în tratarea nediferențială a elevilor clasei a V-a, ca pe elevii oricărei clase ; b) cealaltă, care pornește de la cunoașterea unor manifestări specifice, dar nu merge pe linia adevăratelor cauze, exagerează aspectul negativ al acestora (nu vede latura pozitivă și posibilitățile valorificării lor creatoare) și printr-o atitudine dictatorială tinde să-i domine pe elevi, să frîneze, să frîngă manifestările lor proprii, specifice vîrstei. Pe baza unor asemenea tratări neadecvate, trebuie consemnată acea consecință care se răsfrînge în atitudinea elevilor, faptul că și elevii au devenit părtașii ideii că, aceasta este inerent un fenomen clasa a V-a.

Cercetările desfășurate pînă acum ne-au condus către unele concluzii parțiale ale acestei probleme, pe care le redăm pe scurt :

1. A acționa cu bune rezultate pe linia educării disciplinei conștiente la elevii clasei a V-a, nu înseamnă să mergem *împotriva condițiilor obiective* pe care le oferă particularitățile de vîrstă ale elevilor acestei clase. Dimpotrivă, trebuie să se acționeze pe baza cunoașterii adînci a acestui specific, valorificînd ceea ce este pozitiv în caracteristicile specifice acestei vîrste, pentru înfrumusețarea vieții clasei, pentru educarea elevilor în spiritul disciplinei conștiente. E necesar să ținem seama de anumite particularități psihice ale acestor elevi ca : *spiritul de independență, tendința spre o activitate intensă, setea de a cunoaște cît mai mult, un anumit elan, o înclinație către fapte deosebite, o anumită sensibilitate* mai pronunțată, un surplus de energie, care tinde să se reverse în jocuri zgomotoase, din care cauză nu lipsesc (în cazul băieților) și anumite manifestări de brutalitate.

Aceste particularități, care pot fi izvorul atîtor manifestări negative ale elevilor clasei a V-a, pot constitui însă și premizele unor acțiuni pozitive, atunci cînd profesorii știu să le folosească.

2. Plecînd de la cunoașterea acestor particularități de vîrstă, este necesar să se asigure un anumit cadru, în care viața clasei să se desfășoare, plăcut și interesant, iar înclinațiile elevilor să fie canalizate, călăuzite, pe un drum propriu dezvoltării lor.

3. În realizarea acestei sarcini, dirigintelui îi revine un rol hotărîtor. În primul rînd, în sensul că el trebuie să orienteze — să organizeze activitatea tuturor profesorilor clasei prin închegarea colectivului pedagogic și ca rezultat al acestuia, asigurarea unității influențelor educative exercitate de diferiți profesori, ceea ce realizează în timp.

Noi considerăm aceasta, o operă de muncă educativă, cu un conținut bogat, menită să consolideze rezultatele educative ale procesului de învățămînt, menită să sprijine închegarea unui colectiv puternic de elevi, capabili să acționeze, cu bune rezultate asupra comportării fiecărui elev în parte. Aceasta constituie în primul rînd sarcina dirigintelui, în munca sa cu clasa.

Scopul nostru a fost ca pe baza unor intervenții directe sau indirecte

să verificăm ipotezele la care ajunsesem pînă atunci în urma unei activităţi desfăşurate sistematic în clasa respectivă — în lumina pedagogiei ştiinţifice.

Plecînd de la observaţiile făcute, am început să acţionăm pe linia desfăşurării orelor educative (reorganizarea conţinutului şi metodica orelor educative), a folosirii unor mijloace educative şi prin organizarea clasei.

Activitatea acestor ore educative a fost centrată pe pătrarul al treilea în jurul sărbătoririi zilei de 8 martie (Ziua Internaţională a Femeii). Tematica orelor educative, în cel de-al patrulea pătrar a fost grupată în jurul a două probleme: a) aniversarea a 85 de ani de la naşterea lui V. I. Lenin; b) problema tovărăşiei şi prieteniei.

Care e logica centrării întregii activităţi educative pe un număr atît de restrîns de probleme şi de ce anume tocmai pe aceste probleme?

Următoarele considerente au determinat acestea în organizarea orelor educative:

a) Numărul restrîns de teme (1—2 teme) permite o concentrare mai mare a atenţiei în jurul acestora, o pregătire mai temeinică a lor şi deci o realizare a scopului lor educativ.

Lectura unor cărţi despre anii copilăriei şi adolescenţei lui V. I. Lenin, le-a furnizat elevilor exemple vii de urmat, vizitarea muzeului V. I. Lenin din Bucureşti, vizionarea de filme, discuţiile pe diferite teme legate de viaţa şi lupta lui V. I. Lenin au contribuit la îmbogăţirea preocupărilor, la punerea unor probleme noi.

b) Continuitatea în conţinutul orelor educative, prilejuieşte o realizare mai adîncă a scopului propus. Atunci cînd aceeaşi problemă se realizează de-a lungul mai multor ore educative, efectele educative se pot urmări în timp, se pot adînci.

Aşa cum am spus, activitatea educativă pe pătrarul al treilea a fost centrată pe problema atitudinii copiilor faţă de familie. Pentru a-i face pe elevi să înţeleagă cît mai bine esenţa relaţiilor dintre membrii familiei, rolul lor în familie etc., s-au folosit cele mai diferite mijloace, s-au citit de către copii cărţi ca: „Povestiri despre Zoia şi Şura" — de Z. Kosmodemianskaia, „Copilul meu" de Koşevaia, s-au dus discuţii cu elevii despre momentele cele mai interesante ale cărţilor, li s-au dat compoziţii libere, în care elevii trebuiau să descrie viaţa lor în familie, comportarea lor.

La unele ore educative s-au dezbătut diferite probleme mai interesante din lucrările elevilor, fără să se spună numele.

Acest mod de a dezbate problemele legate de viaţa lor şi de a se analiza problemele indicate de ei în compunerile lor, îi interesa şi-i atrăgea mult pe elevi. Starea afectivă de care erau însoţite aceste discuţii nu rămîn fără urme. Mulţi părinţi au confirmat că de la o vreme, copiii s-au schimbat, că „se petrecea ceva cu ei".

În una din aceste ore educative, în care elevii discutau foarte sincer comportarea lor în familie, dirigintele le-a sugerat următoarea problemă: Băieţi, peste o lună este ziua de 8 martie — Ziua Internaţională a Femeii. Să ne gîndim astăzi cum am putea noi sărbători această zi. Apoi discuţia s-a dus în jurul problemei concrete: „Ce dar să facem mamelor noastre?" Fiecare elev venea cu diferite păreri.

La sfîrşit, după discuţii largi, s-a hotărît: a) să se sărbătorească Ziua Internaţională a Femeii într-un cadru festiv în clasă; b) să se pregătească un program artistic; c) să se facă la gazeta de perete un concurs pentru cele mai frumoase scrisori şi poveşti închinate mamei care să fie citite la serbare; d) fiecare să se străduiască să întîmpine această sărbătoare cu bune rezultate la învăţătură, cu note bune, aducînd şi pe această cale o bucurie mamei lor; e) să pregătească fiecare copil pentru mama sa o scrisoare pe care să o dea în ziua de 8 martie.

Adunarea aceasta neobişnuită încă pentru părinţi şi elevi a fost privită cu multă dragoste, atît de unii, ca şi de ceilalţi, în acelaşi timp, a contribuit mult la schimbarea elevilor clasei respective.

Semnificativă este şi însemnarea făcută de elevul S. V. în „Oglinda clasei". De remarcat că deşi îi venise rîndul să-şi noteze observaţiile în „Oglinda clasei" pe data de 30 martie, elevul a ţinut să scrie despre ziua de 5 martie, cînd a avut loc serbarea clasei, subliniind şi în acest fel, emoţia puternică pe care i-a provocat-o acest eveniment.

Ziua de 5 martie 1955.

Deşi colegul meu a ajuns în ziua de 29 martie, eu mă voi întoarce cu 24 zile înapoi şi voi povesti despre ziua de 5 martie 1955.

Dimineaţa. Primele două ore de limba romînă au decurs în linişte. A treia oră de limba rusă au mai fost şi cîteva momente de zgomot. Ultimele două ore de geografie şi istorie au decurs în linişte perfectă.

Seara. La ora 18 a fost organizată o serbare în cadrul căreia să sărbătorim „Ziua Internaţională a Femeii" — şi ce frumos a fost! Elevii N. L., S. V. au spus poezii, S. A. a cîntat la acordeon, iar corul clasei a cîntat diferite cîntece, care exprimau dragostea noastră faţă de mama, lupta poporului nostru pentru pace şi cîntecul vesel „Grupa veselă".

Apoi tovarăşul diriginte a rostit un discurs şi ne-a făcut să înţelegem şi mai mult ce înseamnă *mama pentru noi.*

Ziua de 5 martie a fost pentru mine un prilej de bucurie şi emoţie, pentru că am sărbătorit prima dată în cadrul şcolii „Ziua Internaţională a Femeii".

Victor.

Aveau o influenţă deosebită acele ore educative în care se dezbăteau propriile păreri ale elevilor exprimate în lucrări, sau manifestările lor din diferite împrejurări. Şi într-un caz şi într-altul, obişnuiam să nu citäm numele celor despre care se vorbea, ceea ce mobiliza pe elevi să se manifeste sincer, să-şi spună deschis părerea. În general, posibilitatea de a discuta despre problemele ce le ridică viaţa lor, îi interesa mult pe elevi.

Astfel, într-o oră educativă, s-au discutat cu un interes viu problema tovărăşiei şi a prieteniei, pe baza unei compuneri, scrisă de elevi cu tema „Prietenul meu cel mai bun". De altfel, părerile elevilor exprimate spontan şi sincer în lucrările lor, manifestau uneori o înţelegere nejustă în relaţiile din cadrul colectivului. Alteori se manifestau şi idei interesante care puteau servi ca exemplu pozitiv. Cu atît mai mult, discutarea acestor probleme n-a fost fără rezultat.

În acest fel, pentru toţi elevii clasei s-au limpezit, s-au clarificat multe din părerile despre tovărăşie şi prietenie. Unele manifestări de mai tîrziu au dovedit că noile convingeri începeau să devină deprinderi ale unei adevărate comportări tovărăşeşti. Conştiinţa faptului că şi ei pot deveni exemplu unul pentru altul, ca şi pentru elevii mai mici din şcoală, faţă de care trebuie să aibă o atitudine delicată, le-a plăcut elevilor. Dorinţa şi încrederea elevilor că fiecare trebuie şi poate să dea mai mult

pentru tovarăşii din jurul lor, a determinat o schimbare radicală în comportarea lor.

În afară de orele educative ne-am preocupat să găsim şi alte forme mai deosebite de activitate educativă, adaptată particularităţilor clasei, specificului de vîrstă al elevilor ca: *oglinda clasei şi exerciţiul de disciplină în legătură cu începutul în linişte a lecţiilor*

Pe linia mobilizării clasei la îmbunătăţirea disciplinei, s-a trecut la alcătuirea *„Oglinzii clasei"*, care era un jurnal, în care pe rînd, în ordinea alfabetică, fiecare elev îşi nota, într-o zi, observaţiile sale cu privire la comportarea clasei în cadrul diferitelor ore ca şi alte observaţii. Şi, trebuie să spunem că această „Oglindă" a jucat un rol însemnat în viaţa clasei. Rolul său educativ s-a observat din prima zi a existenţei ei.

Cu foarte puţine excepţii, însemnările elevilor în oglinda clasei, reflectau foarte bine adevăratele cauze care determinau atitudinea elevilor la lecţii, sau furnizau material care ne ducea spre clarificarea acestor cauze.

A doua acţiune colectivă ce a marcat schimbarea atitudinii elevilor a fost *„începutul disciplinat al orei"*, ceea ce însemna aşteptarea profesorilor în linişte, cu cărţile şi caietele pregătite pe bancă.

Desigur, există diferite căi pentru realizarea acestui lucru. Se putea cere elevilor, pe linia hotărîrii luate, să fie disciplinaţi în aşteptarea începutului orelor; se putea atrage atenţia profesorilor asupra necesităţii realizării cu stricteţe a acestui moment al lecţiei. Deşi puteau fi folosite ambele căi, ni s-a părut mai folositor, mai educativ să-i facem pe elevi să înţeleagă şi să sprijine acest lucru, iar pe de altă parte să realizăm exersarea lor permanentă pentru obţinerea rezultatelor dorite. Pentru a înfăptui acest lucru, ţinînd seama şi de particularităţile de vîrstă ale elevilor, era necesar să dăm acestei noţiuni o oarecare notă romantică.

Lămurind simplu elevii despre necesitatea atenţiei în activitate, şi în pregătirea pentru lecţie, le-am stîrnit interesul să observe în clasă acest proces complicat (ţinînd seama de tendinţa lor spre a săvîrşi lucruri deosebite). Dacă la începutul orei de istorie în clasă era praf, dezordine, gălăgie, ceea ce a făcut ca ora să nu se poată desfăşura în condiţiuni bune, apoi, înaintea orei următoare (matematica), s-a atras elevilor atenţia că ei vor putea observa mai bine problema care îi interesa. Pentru ca atmosfera din clasă să fie mai prielnică, în timp ce clasa se pregătea pentru lecţie, li s-a desenat pe tablă un joc matematic, pe care elevii în linişte, fiecare trebuia să-l dezlege. Atît jocul „de-a experienţa" cît şi jocul matematic i-a atras, iar la intrarea profesorului în clasă era linişte perfectă. În continuare, pentru a determina în clasă linişte la începutul orelor, elevii se întreceau să compună jocuri cît mai interesante.

Trebuie ca începutul orei în linişte să devie o necesitate de viaţă a clasei. Se simţea pe zi ce trecea cum această experienţă de voinţă, aceste deprinderi, îşi întindeau influenţa pozitivă şi asupra atitudinii elevilor în cursul întregii lecţii. În realizarea în bune condiţii a acestei experienţe am fost ajutaţi şi de profesorii clasei, care cunoscînd aceste încercări, le sprijineau.

Dar acesta era numai un mijloc pentru a ajunge la scopul urmărit. De aceea, în momentul cînd am avut convingerea că elevii s-au obişnuit cu acest mod de a întîmpina lecţiile, s-a putut renunţa la sistemul jocurilor (în întîmpinarea lecţiilor), sugerîndu-li-se elevilor ideea că pot folosi aceste momente repetînd în linişte temele (uneori colectiv, alteori individual).

Acest nou mijloc pentru realizarea disciplinei conştiente a dat rezultate şi mai pozitive. Elevii au început să înţeleagă materialul explicat

în clasă mai ușor, să primească note mai mari, în clasă să domnească o atmosferă de muncă, tovărășească, iar profesorii erau mulțumiți de ei.

Avînd conștiința acestor rezultate, elevii au început să creadă din ce în ce mai mult în posibilitatea schimbării vieții clasei lor, să dorească să acționeze pentru a avea rezultate din ce în ce mai frumoase. Pe baza folosirii diverselor procedee educative de pînă acum, s-a reușit să se obțină schimbarea atitudinii elevilor față de disciplina clasei. În mod evident, aceasta nu mai reprezenta numai o cerință a educatorilor, ci un mobil, o dorință a elevilor clasei. De notat, că printre aceștia nu erau numai obișnuiții fruntași ai clasei. Aceste măsuri, inspirate din specificul clasei și din particularitățile de vîrstă ale elevilor, au mobilizat în jurul lor, chiar și pe cei mai indisciplinați elevi (considerînd că tocmai acest fenomen dovedește — o dată mai mult — necesitatea organizării unui conținut bogat al vieții colectivului de elevi).

Dar aceste rezultate se cereau consolidate, permanentizate, printr-o organizare a colectivului de elevi. În această direcție, considerăm acțiunile întreprinse numai ca primii pași în realizarea acestui obiectiv. Trebuia, în continuare, *să se schimbe tonul* general al vieții clasei. Era necesar, însă, să găsim pentru aceasta și forma cea mai adecvată vieții organizate, permanente, a colectivului de elevi. Se punea problema de a găsi și forțele de care dispunea clasa, elementele cele mai dinamice, dispunînd de forță mobilizatoare și de un anumit interes pentru această problemă, care să constituie activul colectivului de elevi al clasei.

Primii pași pentru realizarea acestui lucru, problemă simplă la prima vedere, prezenta oarecari greutăți: a) lipsa de experiență a clasei pe această linie; b) lipsa de „cadre" care puteau avea o contribuție mai serioasă în organizarea vieții colectivului.

La sugestiile noastre, a fost schimbat fostul responsabil al clasei și ales altul. Acest lucru a fost absolut necesar tocmai pentru asigurarea unui conținut nou al acestei funcțiuni.

Lupta pentru ridicarea disciplinei, nu putea fi dusă separat de lupta pentru formarea unui activ puternic și a unei opinii sănătoase a colectivului de elevi, în care organizația de pionieri avea un deosebit rol. De asemenea, dezbaterile cu dirigintele, despre comportarea diferitelor grupe și analiza modului cum s-a comportat fiecare elev (pe baza rapoartelor date de responsabilul clasei) erau urmate de analiza modului cum s-au comportat la rîndul lor responsabilii.

Ne mărginim în acest articol la analiza acestor acțiuni educative întreprinse în clasa respectivă, plecînd de la premiza că o activitate educativă variată, bogată, poate contribui la comportarea disciplinată a elevilor atît în cadrul orelor de curs cît și în afară.

Rezultatele mai bune la învățătură, notele mai mari la purtare, însemnările mai puțin numeroase în catalog, reprezintă criterii obiective după care se poate aprecia în orice caz *începutul* pozitiv pe această linie. Dar nu considerăm aceste lucruri decît ca o etapă de început a cercetării.

Ele reprezintă numai premizele unei activități organizate, sistematice, pentru închegarea colectivului de elevi al clasei, de care ne-am ocupat, și în același timp, pentru unele concluzii mai generale în problema pe care o studiem.

ZAHARIA BOIU, AUTOR DE MANUALE DIDACTICE[1]

GH. POPOVICI
prof. Sibiu

Apariţia, în 1862, a „Abeţedariului" şi a „Manuducerii" lui Zaharia Boiu a constituit numai începutul unei noi îndrumări în literatura noastră didactică, început la care el nu se putea opri într-o vreme cînd nevoile crescînde ale ţărănimii cereau din partea şcolii o contribuţie tot mai mare şi cînd manualele şcolare existente erau cu totul nesatisfăcătoare.

Intr-adevăr, se simţea tot mai mult în şcolile poporale din cuprinsul Ardealului nevoia unui manual de citire care să continue abecedarele; un astfel de manual trebuia să înlocuiască Ceaslovul şi Psaltirea, care se foloseau aproape exclusiv ca manuale în aceste şcoli.

Incercarea lui Dimitrie Eustatievici, cel dintîi inspector al şcolilor neunite, de a edita în 1790 un fel de manual „spre trebuinţa Şcoalelor Neunite Naţionalicești din Mare Principatului Ardealului", se reduce numai la o adaptare a materialului religios, „spre trebuinţa Catehetilor şi Dascălilor Neuniţi" [2].

In 1819, Moise Fulea, ultimul din cei patru directori ai şcolilor greco-orientale, tipăreşte, ca urmare a Abecedarului său din 1815, un fel de carte de citire, intitulată „Cărticica năravurilor bune pentru tinerime (146 pag.), care era tot o traducere din limba germană. Cartea cuprindea patru dialoguri.

Mai tîrziu, în 1873, *I. M. Mecheşi* traduce şi tipăreşte la Sibiu „Prietenul sau Voitorul de bine al Pruncilor şi al tinerimii romîneşti" — încercare nereuşită — (după manualul german al lui G. P. Wilmsen), iar în 1862 Visarion Roman, redactorul revistei pedagogice, *„Amicul Şcoalei"* şi profesor la secţia pedagogică a Institutului Diecesan din Sibiu, tipăreşte în tipografia lui Samuel Filtsch „Carte de lectură romînească pentru şcolile romane primarie".

„De fapt, cartea în chestiune e o carte austriacă în care nu-i aproape nimic romînesc, în afară de limbă. Nimic din viaţa poporului romîn, din istoria lui, din suferinţele lui, din comoara lui de simţiri, nimic romînesc, nimic ardelenesc, ci, cu foarte puţine excepţii, numai lucruri străine, reflexe de prin cărţi germane. Astfel, la istorie se vorbeşte doar despre împărăteasa Maria Tereza, iar la geografie despre împărăţia Austriei" [3]. Cartea e scrisă cu alfabetul latin.

Se impunea deci imperios, în Ardeal, alcătuirea unor manuale bune în limba romînă, care să continue abecedarul, şi acest lucru a constituit

---

[1] Articolul de faţă este continuarea celui publicat în nr. 5/956 al „Revistei de pedagogie".

[2] *„Dezvoltatele şi tîlcuitele Evanghelii* a *Duminicilor*, a Sărbătoriloru şi a oareşcărora zile, spre trebuinţa Catehetiloru şi a Dascăliloru Neuniţii ce se află în Mare Principatului Ardealului". Prin Dimitrie Eustatievici, Sibiu, tip. P. Barthu, 1790 — 178 + 16 pag.

[3] *Onisifor Ghibu*, Din istoria literaturii didactice romîneşti, III, pag. 36.

o preocupare serioasă numai pentru autorii care au căutat să facă din cartea de citire un mijloc temeinic de promovare culturală și economică a poporului, care au înțeles importanța cărții de citire așa cum o înțelegea Eminescu: „Cartea de citire trebuie să fie un obiect de îngrijire națională".

Zaharia Boiu, pe care l-am văzut puternic preocupat să pună umărul la ridicarea culturală a poporului său, și-a dat seama de necesitatea unei cărți de citire corespunzătoare. El trece la lucru și alcătuiește „Cartea de cetire pentru școalele poporale romîne, partea întîia" [1].

Pătruns de responsabilitate față de educația poporului, Z. Boiu scrie următoarele în prefața cărții: „Problema unei cărți de cetire nu este atît de ușoară, precum s-ar părea la întîia privire". Și, pentru ca încă din cursul primar elevii să beneficieze de tot ce produseseră scriitorii noștri mai bun și mai sănătos pentru fiii țăranilor, el a căutat să culeagă un mănunchi de povestiri și poezii pline de tîlcuri și învățăminte, care să deschidă un drum luminos celor ce fuseseră lăsați pînă atunci în întuneric.

„Ceea ce am aflat potrivit scopurilor acestei cărți prin scrierile poeților și prozatorilor noștri, am folosit cu mulțumită, dar tocmai pentru etatea căreea se consacră cărticica aceasta, am aflat prea puțin. De aceea unde nu mi-au ajuns scrierile originale romînești, acolo, purcezînd de la principiul că ceea ce a produs spiritul omenesc este bun comun al omenirii, am folosit fără îndoială și literaturile străine".

În partea a doua a cărții [„Cartea de cetire", partea a doua pentru cl. III, IV și V] „își vor afla locul bucăți mai lungi și mai grele din scrisorile diferitor autori, poeți și prozatori".

Alegerea bucăților din manual a făcut-o potrivit importanței cărții de citire, care, după el, trebuie să urmărească următoarele obiective: 1. copilul să poată povesti cele scrise; 2. să-și îmbogățească limba; 3. să mediteze asupra lucrurilor dimprejur; să-și cultive fantezia; 4. să-și dea seama despre popor, țară, corpurile însuflețite și neînsuflețite și despre puterile naturii.

Acesta este programul de culturalizare a maselor pe care și-l fixează Zaharia Boiu într-o epocă în care clasele stăpînitoare, preocupate de interese meschine și egoiste, aveau tot interesul să lase la periferia vieții tocmai categoria cea mai numeroasă a poporului.

În alegerea bucăților, a evitat dinadins „tractate lungi și ostenitoare" și a dat preferință celor „scurte și ușoare", pe care le-a grupat pe domenii de cunoștințe, de activitate și în funcție de cercul de sentimente al elevilor, începînd de la „Casa părintească" și sfîrșind cu „Cerul" și „Lumea", toate alcătuind o unitate armonică.

Din cele 153 de bucăți, 13 sînt scrise cu alfabetul chirilic de tranziție (dintre care două cu litere de mînă), fiindcă — spune Zaharia Boiu — „dacă nu voim să ignorăm ființa cea sublimă a culturii poporului pentru forma cea secundară a modului scrierii, atunci trebuie să avem cel puțin toleranță cu scrierea chirilică, pînă cînd timpul însuși ne-o va face de prisos".

---

1 „Carte de cetire" pentru școalele poporali romane, de Zaharia Boiu, parohu la biserica greco-orientale a cetății în Sabiiu, profesore la Institutulu arhidiecesanu pedagogico-teologicu (Partea antai' a Sabiiu în tipografia Arhidiecesană, 1865).

O manuducere n-o găsește deocamdată necesară, fiindcă este convins că „tinerii pedagogi" vor fi mai bine pregătiți. Totuși, dă ample explicații cum să procedeze învățătorii în timpul lecțiilor, în special la cele de limba romînă.

Cartea de citire este destinată clasei a II-a sau clasei a II-a și a III-a, deoarece numărul și organizarea claselor varia după școli. În finalul prefeței, Z. Boiu își exprimă convingerea că manualul său va contribui la „înaintarea culturii poporului nostru".

Pe lîngă un important număr de mici povestiri, autorul grupează în capitole speciale lecții de zoologie, botanică, anatomie, geografie și istorie, cele mai multe sub forma unor ușoare istorioare.

Lecțiile de lectură propriu-zise sînt scurte și strîns legate de viața și cunoștințele copiilor, astfel încît ușor pot fi înțelese de aceștia.

Faptul că sînt grupate pe anumite unități metodice nu l-a împiedicat pe autor să le dea un conținut foarte variat și plăcut în același timp.

Marea lor majoritate sînt alcătuite chiar de Zaharia Boiu, poet și orator, dotat cu un deosebit simț al limbii și, în același timp, pedagog pregătit prin practică didactică și prin studii speciale.

Mai mult decît orice, manualul lui trebuia să servească în școli ca un prim îndrumător în viață al copilului, să-l învețe a distinge binele de rău, să-i deschidă sufletul spre tot ce e frumos, cinstit și ordonat și să cultive în micuții lui școlari dragostea de casa părintească, de satul natal, de patrie, de poporul muncitor.

Aproape în fiecare bucată — fie în proză, fie în versuri — Z. Boiu strecoară, în momentul cel mai potrivit, o învățătură, pe care copilul trebuie s-o prindă încă de pe băncile școlii:

„Cea mai frumoasă podoabă a casei, fie bogată, fie săracă, este curățenia"; „Casele de piatră sînt mai frumoase, mai bune și mai trainice decît cele de lemn. De aceea e mare greșeală, dacă cineva, putîndu-și face casă de piatră, și-o face din lemn"; „Un om cuminte și cu inimă bună are milă de animalele sale și nu le ostenește peste măsură, nu le bate și nu le chinuiește"; „Ce cinste pentru un sătean a-i vedea casa înconjurată de curte curată și de grădină bine lucrată".

Din tezaurul folclorului nostru a ales cele mai potrivite proverbe, cu care încheie unele bucăți sau capitole. E bine ca elevul să știe, de exemplu, că „leneșul mai mult aleargă" sau că așa „cum te-nveți la tinerețe, așa știi la bătrînețe". („Către școlari", poezie de Zaharia Boiu).

Însușirile morale superioare sînt puse pe seama celor săraci. Numai aceștia știu ce-i atitudinea umană, ospitalitatea; ei luptă pentru adevăr „fiindcă a avea cineva inimă de aur, e mai mare laudă decît a avea comori de aur". Nedreptatea, neomenia, avariția, lăcomia și mîndria caracterizează pe cei bogați.

Scopul educativ al cărții de citire este atît de evident, încît chiar în bucățile cu conținut științific, autorul a folosit forma alegorică pentru a arăta însușirile bune ale unor păsări, ale furnicilor și ale albinelor, pe care el le-a dat elevilor ca exemple. Astfel, despre albine el spune: „Albinele sînt tipul bărbăției și al ordinei bune. Multe poate omul învăța de la ele, adică omul căruia îi place a învăța ce este bun, chiar și de la cei mai mici".

Zaharia Boiu învaţă pe copii că „fericirea omului e în muncă" şi că „nu lucrul e ruşinea, ci lenevia şi furtul".

Dar autorul nu se mărgineşte la poveţe care s-ar referi numai la cercul restrîns al intereselor individuale, ci trece şi la o adevărată educaţie cetăţenească în sensul larg al cuvîntului, la o adevărată educaţie patriotică. După ce înşiră naţionalităţile conlocuitoare ale Transilvaniei, el încheie: „Aceştia toţi trebuie să trăiască în bună înţelegere unii cu alţii, dacă vor să fie fericiţi". („Ţara noastră").

Omul sărac, ţăranul necăjit, pe care-l întîlnim în istorioarele lui atît de plăcute, aparţine nu numai diferitelor naţionalităţi din Transilvania, ci şi popoarelor din alte ţări ca Persia, Silezia, Suedia etc., fiindcă exploatarea apăsa la fel de crunt pretutindeni. Pentru copiii ţăranilor din Transilvania Zaharia Boiu aduce exemple mai apropiate. Astfel, el prezintă frumoasa şi bogata ţară a Haţegului, unde a fost capitala eroicului popor dac, şi o descrie în chip foarte atrăgător; „dar — constată autorul — cu toate acestea locuitorii, mai toţi Romîni, apăsaţi de iobăgia grea de multe sute de ani, poartă încă şi astăzi urmele acestei stări nefericite".

Cu dragoste vorbeşte Z. Boiu despre oieri, care:

„Iarna ca şi vara, ei sînt tot pe afară. Masa pecurarului e gluga cu merinde, casa [e] cerul, cuptorul [e] cojocul, boboul[1], şi tovarăşii, ciinii". Aceeaşi cinstire o acordă şi ţăranului, „carele-n sudoarea feţei sale ne dă tuturor pîinea cea de toate zilele".

Minunat este redată viaţa satului, legată de rîul care coboară din munte şi călătoreşte spre mare: copiii se scaldă, femeile spală rufe, grădinarul ia apa să-şi ude legumele şi florile, pescarul stă la pîndă cu undiţa în apă, „iar mai sus moara umblă mereu şi macină zi şi noapte bucatele pentru oameni". Şi lectura se termină cu întrebarea ce cuprinde dorinţa fiecărui copil:

„Rîule, de unde vii tu şi unde te duci? Cîte sate şi oraşe şi cîte feluri de oameni vei fi văzînd tu în drumul tău! Eu acuma sînt mic şi nu pot merge cu tine, dar cînd voi fi mare, apoi mă iau odată cu tine să văd ţările toate dearîndul, pînă intri în mare. Dar să nu mă îneci". („Rîul", pag. 71).

În pădure găsim pe butnar, care-şi caută lemn pentru buţi şi căzi, pe dulgherul care şi-a găsit material pentru mobilele cele frumoase; meşterul îşi pregăteşte cărbuni, ţăranul crapă lemne pe care le aşază în stînjeni, argăsitorul strînge coajă de stejar, vitele pasc iarba cea bună, copiii caută fragi sau mure după cum e timpul, păsările cîntă; şi pe lîngă toţi aceştia vom mai întîlni pe morar umblînd după fus de moară, pe strungar, pe corfar, pe lingurar şi pe negustorul de lemne, „căci toţi trăiesc din lucrarea lemnului, va să zică din pădure", şi de aceea:

„Pădurile, care sînt şi comorile de apă ale pămîntului,... trebuie păzite şi grijite bine şi cine le taie şi le nimiceşte fără lipsă, cine vatămă sau aprinde sau ciungăreşte arborii pădurilor, e un om nebun şi nu ştie ce face. Să nu faceţi şi voi aşa". („Pădurea", pag. 73—74).

Pe lîngă bucăţi originale, Zaharia Boiu introduce în manual legende, tradiţii populare şi scurte poveşti ca: „Retezatul şi Orlea", „Mureşul şi Oltul", „Cînd a învăţat lupul carte" şi, în special, proverbe şi ghicitori, pe care mai mulţi elevi le vor spune în aceeaşi oră pentru a

[1] Bobou — suman gros de lînă ţigaie.

crea atmosfera unei şezători de la ţară. Proverbele sînt în strînsă legătură cu conţinutul lecţiei şi au rostul de a sintetiza latura practică sau morală a bucăţii respective.

Lecţiile de geografie au menirea să mărească dragostea elevilor faţă de patrie, popor, faţă de frumuseţile şi bogăţiile Transilvaniei, pe care le descrie după „Ardealul" lui N. Bălcescu, însă potrivit puterii de înţelegere a elevilor.

Pe lîngă descrierea oraşelor principale: Alba-Iulia, Braşov, Cluj, Blaj — cu urmele lor istorice — se mai dau şcolarilor cîteva cunoştinţe despre continente, pămînt, cer şi lume, iar la lecţiile de ştiinţele naturii elevul învaţă să cunoască animalele, păsările, insectele şi ce foloase sau stricăciuni pot aduce acestea agriculturului.

Manualul cuprinde 17 poezii, dintre care şapte ale lui Zaharia Boiu, scrise anume pentru copii. Restul poeziilor sînt de Anton Pann, G. Sion („Limba romînească"), Gr. Alexandrescu („Cîinele soldatului"); apoi balada „Constantin Brîncoveanu" (după culegerea de poezii populare a lui V. Alecsandri) şi altele, traduceri din diferiţi autori.

Pentru a da mai mult farmec manualului şi pentru a exercita memoria prin versuri, Zaharia Boiu, ca şi Ion Creangă, a scris poezii speciale pentru copii, poezii al căror conţinut şi a căror formă dovedesc din plin însuşirile pedagogice, dragostea pentru copil şi înţelegerea sufletului lui încă fraged, pe care pedagogul Z. Boiu a vrut să-l formeze printr-o educaţie sănătoasă.

Poezia „Către şcolar", cuprinde orarul zilnic al elevului, pe care dorim ca el să-l respecte şi astăzi:

„Scumpa ora dimineţii,
Care-i timpul tinereţii,
Foloseşte-o învăţînd,
Iară nu pe gînduri stînd.

Timpul şcoalei ţi-l păzeşte,
Pune-ţi toate-n rînd, porneşte,
Nici minutul să-l greşeşti,
Şi pe alţii să-i sminteşti.

Intră-n şcoală cu blîndeţe,
Ia-ţi căciula, dă bineţe,
Fără zgomot mergi mereu,
Pune-te la locul tău.

Lecţiunea ţi-o răspunde,
Şezi, ascultă şi pătrunde
Ceea ce vi se propune,
Că-s cuvinte dulci şi bune.

De-nvăţat ce se va da,
De-azi pe mîine nu lăsa;
Cu silinţa, mergi spre bine,
Iar cu lenea, la ruşine.

Cărţi, hîrtii, tăbliţe, pene,
A grîji, nu-ţi fie lene;
Ordinea cine iubeşte,
Orice lucru-şi înlesneşte".

Şi din aceste reguli de conduită, fireşte că nu poate lipsi educaţia sentimentelor morale:

„Nu lua străin nimic,
Fie lucru cît de mic;
Ştii proverbul: Azi un ou,
Iară mîine, cal şi bou.

Tot ce-i bun agoniseşte,
Tot ce-i rău dispreţuieşte;
Cum te-nveţi la tinereţe,
Aşa ştii la bătrîneţe".

Cercetînd activitatea didactică a lui Zaharia Boiu, ne-a emoţionat profund descoperirea faptului că una din cele mai plăcute poezii („Omul şi pasărea"), pe care le-am învăţat în cursul primar, într-o şcoală din nordul Moldovei, încă înainte de primul război mondial, este scrisă de Zaharia Boiu.

Materialul cuprins în acest manual este grupat pe aceleași cercuri de preocupări și interese ca și în abecedar, însă lărgite și aprofundate, ceea ce arată că Zaharia Boiu a fost pentru un învățămînt concentric. Acest procedeu era socotit de el cel mai potrivit, pentru că duce pe elev de la o cunoaștere elementară, superficială, a lucrurilor către o înțelegere mai profundă și-l ajută să-și dezvolte puterea de cugetare.

Materialul folosit este luat în întregime din lumea imediat apropiată și îmbogățit potrivit puterii de înțelegere a elevilor la etatea respectivă. Sînt elemente concrete, toate prezentate sub raportul practic și educativ, pentru a pregăti pe om pentru viață.

Cea dintîi „Carte de cetire, partea a II-a", adaptată nevoilor școlilor populare, a tipărit-o Zaharia Boiu la Sibiu în 1869[1].

Din prefață aflăm că intenția autorului a fost să publice un singur volum, care să cuprindă — pe lîngă bucățile de lectură potrivite unei cărți de citire — și elemente de geografie, istorie și de științe naturale (care „după planulu originale alu autorului era să formeze partea a dou'a a „Cărții de cetire" a cărei parte prima am datu în anulu 1865 și astfelu se încheie acea trilogie pentru invețiarea limbii materne și a cunoscințieloru reali, neapăratu trebuincioase, ce începusem încă la anul 1862 cu edarea unui Abecedariu"[2] însă, conform legii dietale din 1868, a trebuit să reorganizeze materialul, tipărindu-l tot într-un singur volum cu paginație continuă, însă dînd titluri și tablă de materie fiecărui obiect aparte.

Alte modificări n-a putut face, deoarece mai mult de jumătate din material „ieșise de sub teasc".

In același volum, după *„Cartea de cetire"* urmează, deci, *„Elemente de geografie"*, *„Elemente de istorie"* și *„Elemente de istoria naturii"*, fiecare carte cu tablă de materie separată. Începînd cu ediția a II-a, le va publica separat.

Din „Registrul special" de la sfîrșitul cărții, deducem că manualul a fost anume întocmit pentru elevii claselor a III-a, a IV-a și a V-a.

„Cartea de cetire partea a II-a" a apărut în nouă ediții, pe care autorul le revizuiește pentru a le pune la curent cu progresele limbii și nevoile culturale. Acest manual cuprinde 62 de bucăți, în general cu cuprins practic-educativ, dintre care 27 în versuri și 35 în proză. Din totalul bucăților numai 11 sînt scrise cu alfabetul chirilic de tranziție și restul de 51 cu alfabetul latin.

In majoritate — 43 de bucăți de lectură — sînt din scriitorii romîni și numai 19 din scriitori străini, îndeosebi din cei germani, și sînt traduse de Zaharia Boiu.

Pentru a ne da seama de relațiile culturale dintre Ardeal și celelalte provincii romînești, precum și pentru a ne face o idee despre lectura ce

---

[1] „Carte de cetire" pentru școalele populari romîne-greco-orientali, de Zaharia Boiu, Parochu la biserica gr. or. din cetate în Sabiiu. Profesoare la Institutulu arhidiecesanu pedagogico-teologicu. Partea a dou'a (Sabiiu) editur'a și tiparulu Tipografiei archidiecesane (1869, 110 + 3 pag.).

[2] Ibidem, Prefață.

se oferea pe atunci tinerilor învăţăcei, dăm poeziile cuprinse în manual şi pe autorii lor.

Din V. Alecsandri : „Imn către îngerul păzitor", şi „Mioara" (Miorița), din G. Sion : „Răsăritul soarelui" şi „Săracul fericit", din Eliade Rădulescu : „Rugăciunea prunculuí", din Anton Pann — cel mai popular dintre scriitorii vremii — 9 povestiri în versuri. Al. Donici contribuie cu fabula „Lupul şi cucul" — imitaţie după Krilov — Dăscălescu, cu „Cartea vieţii" ; din Gh. Tăutu, se dă poezia „O cerşetoare", din C. Bolliac : „Alaiul unui cerşetor", din G. Asachi : „Lumea", din Gr. Grandea : „Un vis la Anul Nou" şi „Cîntec de leagăn", din N. Istrati : „Iepurile disperat", din A. Mureşeanu : „Omul frumos" şi fabula „Lupul în doagă de moarte" ; apoi „Psalmul 46", în formă populară, din „Psaltirea în versuri" a mitropolitului Dosoftei.

Aşa cum promisese în prefaţa „Cărţii de cetire, partea I", majoritatea lecturilor sînt luate din operele scriitorilor romîni fie din Romînia, fie din Transilvania, unde erau mai puţin numeroşi pe atunci. —

Un deosebit simţ de răspundere faţă de copiii ţărănimii noastre, împletit cu vederi pedagogice înaintate, îl îndeamnă pe Zaharia Boiu să cuprindă, pe cît e posibil, toate problemele pe care le reclamă începutul învăţămîntului laic în Transilvania. Pentru ca elevul să rămînă cu un ajutor real din fiecare lecţie, era nevoie să ştie mai întîi cum să înveţe. Manuducerea pentru acest manual lipsea, ca şi pentru partea I a „Cărţii de cetire" şi învăţătorul ar fi putut să nu găsească întotdeauna calea cea mai bună. Era bine, deci, ca şi elevul să ştie chiar din manual care este rostul învăţăturii şi cum să înveţe mai uşor. În acest scop, Zaharia Boiu introduce în manual — după Timotei Cipariu — bucata „De modul întru învăţătură", în care arată, mai întîi, însemnătatea învăţăturii:

„Studiul serveşte spre cunoaşterea lucrurilor naturale şi omeneşti pentru ca să ne uşurăm îndestularea lipsurilor vieţii, precum şi spre mulţumirea dorinţei, ce e în natura omenească de a cunoaşte, a judeca şi a ne învăţa".

Z. Boiu recomandă, apoi, că de mici trebuie să ne deprindem cu învăţătura şi continuă să sfătuiască pe micul şcolar să-şi asculte învăţătorul, să fie atent în timpul cititului, să-şi ţină caietele în ordine şi curate. În felul acesta, spune Z. Boiu, elevul nu-şi va irosi timpul şi, pe de altă parte, se va deprinde „de a destinge, a clasifica şi a ordona şi în lăuntrul său, adecă în minte" [1].

Spre deosebire de „Cartea de cetire, partea întîia", în care sînt grupate şi elemente de istorie, geografie, ştiinţe naturale etc., „Cartea de cetire, partea a doua", cuprinde numai lecturi în proză şi în versuri, urmînd ca celelalte cunoştinţe să formeze materia unor manuale separate, toate contribuind la formarea unui cetăţean capabil să se descurce singur în viaţă. Pentru aceste motive, lecturile manualului urmăresc educarea la copii a unor sentimente alese şi combaterea anumitor vicii şi trăsături negative de caracter. În acest scop şi-a orînduit autorul materialul. După cîteva texte religioase — obişnuitele rugăciuni ale şcolarilor —, găsim bucăţi de lectură cu temele : iubirea de mamă, virtutea, prietenia, dragostea pentru învăţătură, dragostea faţă de cei săraci etc. ; alte bucăţi au ca scop să combată nedreptatea, zgîrcenia, lăcomia.

Alegerea celor mai multe bucăţi de lectură în versuri şi în proză a fost făcută cu un remarcabil simţ pedagogic de un om care a căutat să educe poporul în sensul aspiraţiilor lui firești şi sănătoase.

[1] *Zaharia Boiu*, „Carte de cetire", ed. I. Sibiu, 1869, pag. 61.

Pentru a arăta unde duce puterea voinței și învățătura, ne sînt istorisite eforturile pe care le-a făcut Cleante — elevul filozofului grec Zenon —, care lucra noaptea ca să poată învăța ziua, sau eforturile lui Demostene (ajuns mai tîrîzu cel mai mare orator grec), ca să-și corecteze unele defecte de pronunție. Z. Boiu dă, de asemenea, o istorioară despre Diogene care, alungat de profesorul său Antisthene, i-a răspuns:

„Bate-mă cît voiești, dar nu e-ndeajuns de vîrtos bățul tău, ca să mă depărteze de tine și de învățăturile tale".

Bucățile de lectură al căror rol practic și educativ hotărăște conținutul cărții, sînt în mare majoritate foarte bine alese; nu lipsesc însă și unele care denotă limite în concepția lui Z. Boiu. Astfel este bucata de lectură „Sfatul unei mame către fiica sa care servește la stăpîni aspri" (după Lebensbilder). Mama spune fiicei sale: „Starea supunerii în care trăiesc servitorii le impune datorința de a răbda".

Îndrumările practice de orice natură sînt mai puțin cuprinse în această carte de citire, deoarece au fost introduse mai ales în manualele de geografie și de istoria naturii, pentru a îmbina mai strîns cunoștințele teoretice cu cele practice.

Toate aceste manuale, după care se preda concomitent la aceeași clasă, formează un tot armonic. De fapt, sînt reluate în mod concentric, la nivelul înțelegerii elevilor, aceleași cunoștințe — mult îmbogățite — pe care le-am întîlnit și în „Cartea de cetire", partea întîi.

★

Să ne ocupăm acum de *„Elemente de geografie* pentru școalele populari romîne greco-orientali de Zaharia Boiu, Sabiiu, editura și tiparul tipografiei archidiecesane, 1869".

Din prefață reiese că autorul n-a voit să dea un tratat științific de geografie, ci un material informativ, prezentat numai prin lecturi geografice — în total 70 bucăți —, deoarece își dădea seama că e mai folositor acest mod de predare decît lecții aride și încurcate cu tot felul de numiri pe care elevii nu le vor putea reține ușor. Materialul e tipărit ca secțiunea a II-a a cărții, cu titlu și tablă de materie separată (din cauzele expuse în prefața „Cărții de citire", care formează secțiunea I). Autorul n-a fost preocupat numai de conținutul lecturilor, ci și de modul de prezentare a materiei.

Manualul începe cu lectura: „Țara, patria", după care urmează poezia lui G. Asachi: „Iubirea de patrie", apoi nouă lecturi despre Transilvania — care cuprind, în special, descrierea geografică a diferitelor regiuni; se trece la o prezentare, în linii generale, a tuturor provinciilor care făceau parte din fostul imperiu austro-ungar, urmează, apoi, patru lecturi despre Romînia-București-Iași (aici se dă și poezia lui V. Alecsandri „Adio Moldovei"); vin la rînd șase lecții despre romînii de peste hotare și despre limba romînească, urmate de poeziile „Bucovina" de V. Alecsandri, „Limba romînească" de Gh. Sion și „Macedoneanul" de Gr. Grandea.

Împletirea dintre poezii şi descrierile geografice, nu numai că dă o unitate armonică manualului, ci trezeşte în sufletul copilului o mai caldă dragoste pentru pământul patriei, pentru popor şi limbă.

După o prezentare — cu tot ce au mai caracteristic — a ţărilor din Europa, Asia, Africa şi America, manualul se termină cu cîteva lecţii de cosmografie: „Soarele", „Luna", „Stelele", „Cometii" şi „Planetii".

Plecînd de la elementele cunoscute, de la apropiat spre ceea ce e îndepărtat — potrivit principiilor sale pedagogice juste, pe care le-am subliniat deja în prima parte a articolului nostru — Z. Boiu ne informează în prefaţă că, după îndelungata sa experienţă, s-a hotărît să dea şcolilor populare un manual în care noţiunile de geografie să îmbrace haina unor descrieri atrăgătoare şi plăcute tineretului.

Aceste descrieri nu se reduc numai la o simplă poetizare a localităţilor şi a ţinuturilor, ci cuprind urmele cele mai scumpe ale poporului nostru: la Şelimbăr, Mihai Viteazul a învins în 1599 pe Andrei Batori, principele Ardealului, iar la Turda, în 1601, a fost omorît; la Grădiştea se văd şi astăzi urmele romane etc. Nu lipsesc şi diferite consideraţii asupra popoarelor, a vieţii lor, asupra libertăţii şi a posibilităţilor de dezvoltare a popoarelor libere, asupra dragostei de patrie.

Astfel, după ce descrie frontierele Rusiei, a cărei populaţie se ridica la 80 milioane de oameni, Zaharia Boiu continuă: „Mai a opta parte din tot pământul uscat se ţine de această împărăţie colosală, care în privinţa mărimei nu are altă asemănare sieşi. Şi dacă spaţiul acesta nu ar fi peste mai jumătate sterp şi nefolosibil, dacă numărul populaţiei ar corespunde mărimei spaţiului, în fine dacă populaţiunea ar avea cultura şi libertatea ce o posedă celelalte popoare mari europene, atunci Rusia, fără îndoială, ar fi cel dintîi stat de pe pământ". Deducţia logică a autorului, care privea cu încredere posibilităţile de dezvoltare ale popoarelor bazate pe libertate, a ajuns astăzi — sub regimul socialist — o realitate.

În altă parte, Z. Boiu spune: „Fiecare om cu simţăminte bune iubeşte patria sa. Iubirea aceasta o arată prin aceea că lucră pentru pace, buna ordine, îndestularea şi fericirea ei, iar la timp de lipsă o apără chiar cu viaţa sa" [1].

Elevii învaţă că: „Patria noastră este Transilvania sau Ardealul... Transilvania, adică ţara dincolo de pădure, s-a numit ţara de strămoşii noştri romani".

★

Să trecem la *„Elemente de istorie patriotică şi universală"* pentru şcolile populari romîne greco-orientali de Zaharia Boiu". Fără prefaţă, cartea cuprinde 92 de pagini, cu un total de 38 lecţii. După prefaţă urmează registrul materiilor, apoi subtitlul: Secţiunea a III-a (a treia parte după „Cartea de cetire" şi „Elemente de geografie").

Manualul începe cu o serie de lecţii despre popoarele antice: asirienii, egiptenii, grecii şi romanii, (subtitlul lecţiei despre romani: „Începutul Romanilor în Dacia", ne aminteşte de opera lui P. Maior); trece

[1] „Elemente de geografie", Sibiu 1869, pag. 112.

apoi la Ştefan, regele Ungariei, şi continuă cu întemeierea celor două Principate romîneşti de către Radu-Negru şi Dragoş Vodă şi cu luptele pentru apărarea patriei contra turcilor. Urmează: „Descoperirea Americii", „Învăţarea artei tiparului" şi încă vreo cîteva lecţii despre istoria Transilvaniei, în total 38 de bucăţi din care fac parte şi poeziile „Tătarul" de V. Alecsandri şi „Daniil Sihastru" a lui D. Bolintineanu.

„Cărticica n-a fost destinată ca un op separat, ci ca o secţiune a „Cărţii de cetire", dar, după îndemnul Înaltului Inspectorat de a o edita ca o cărticică de sine, o adaptai după putinţă, încă fiind sub teasc, ca să poată plini şi lipsa unui manual de istorie pentru şcoalele populari", spune Z. Boiu.

Autorul a urmărit să dea numai ceea ce e important, „ceea ce a făcut epocă în istoria omenirii sau respectiv a patriei noastre". S-a adresat mai mult inimii, căci „istoria nu e un conglomerat mort de cunoştinţe ale timpului trecut, ci o oglindă credincioasă, un judeţ nepărtinitor al faptelor bune şi rele, lăudabile şi reprobabile ale oamenilor" [1]. Şi, pentru ca istoria patriei să fie cît mai bine înţeleasă, o pune „cît de cît în legătură cu istoria omenirii" [2].

Elementele de istorie privesc în primul rînd istoria Transilvaniei şi a celor două Principate dunărene. Punctul de plecare îl formează întîietatea romînilor în Ardeal: „Următorii [urmaşii] acestor Romani aduşi în Dacia de împăratul Traian sîntem noi, poporul romîn de astăzi" [3].

La venirea maghiarilor se găseau în această provincie ducatele lui Gelu, înfrînt de Tuhutum, al lui Claudiu, al lui Selanu, al lui Mariotu, înfrînt de Arpad, şi ale altor duci care ajunseseră sub stăpînirea ungurilor.

Ceea ce străbate de la un capăt la altul aceste naraţiuni istorice, este patriotismul sincer al autorului, dragostea lui puternică faţă de poporul asuprit.

Pe Ştefan, „întîiul rege al Ungariei", îl apreciază pentru că a fost un bun organizator al ţării şi, mai cu seamă, pentru că a dat sclavilor dreptul de a se răscumpăra:

„Însă, cu toate aceste măsuri nobile şi umane (şi încă cu mult mai nobile şi mai umane dacă se extind la toţi sclavii în general) ale regelui, de a face din servi oameni liberi, şi cu toate ordinele serioase (severe) ca nici un comite sau nobil să nu cuteze pe un om liber a-l aservi, totuşi în cea mai mare parte rezultatul nu corespunde acestor dorinţe şi tendinţe nobile şi umane. Căci sclavia cea degradatoare de omenime, nu încetă la maghiar pînă în timpul regelui Colomen şi iobăgia, alt ram de servitute urîtă, se continuă pînă în zilele noastre" [4].

În lecţia „Transilvania sub principii proprii", după ce povesteşte lupta lui Ion Zapolia împotriva lui Ferdinand, regele Ungariei, care se văzu silit să recunoască independenţa principatului Transilvaniei, păstrată timp de 161 de ani — pînă la 1680 —, Zaharia Boiu constată:

„Mult a suferit ţara în această perioadă. Romînii, locuitorii cei mai numeroşi, fură excluşi cu încetul de la toate drepturile, atît politice, cît şi bisericeşti; puterea nobilimii crescu din ce în ce şi deveni tot mai apăsătoare pentru clasa ţăranilor" [5].

Aceleaşi sentimente patriotice şi umanitare, şi chiar puncte de vedere, idei comune îl apropie de marele democrat-revoluţionar N. Bălcescu,

[1] Prefaţa, Sibiu 1869.
[2] Ibidem.
[3] „Elemente de istorie", Sibiu, 1869, pag. 325.
[4] Op. cit., pag. 337.
[5] Op. cit., pag. 227.

ale cărui opere un cărturar ca Zaharia Boiu e foarte posibil să le fi cunoscut.

In lecția „Cum s-au pus Moldova și Romînia sub protecția Turcilor", în care materialul istoric e luat din cartea fraților Tunusli [1], Z. Boiu arată că învoirea lui Mircea de a plăti tribut turcilor, nu trebuie socotită ca un act de vasalitate, deoarece turcii n-aveau voie să se amestece în treburile interne ale țării, care rămîneau să se administreze după propriile ei legi.

Aceleași argumente le utilizează și N. Bălcescu, în studiul „Drepturile Romînilor către „Inalta Poartă": „noi ne-am păstrat total suveranitatea națională" [2] — desigur că tot după cartea fraților Tunusli, pe care îi va cita în opera capitală, „Istoria Romînilor sub Mihai-Vodă Viteazul".

Ca romîn, Zaharia Boiu consideră ca o sfîntă datorie să însereze în paginile lecturilor istorice, intervenția hotărîtoare a romînilor conduși de Pavel Chinezu contra oștirilor turcești comandate de Ali Begu, luptele lui Dragoș și Boldur pentru independența Moldovei și alte multe contribuții aduse de poporul romîn în războaiele de apărare a patriei împotriva turcilor.

Ceea ce apropie pe Zaharia Boiu de N. Bălcescu este și prezentarea faptelor „ca o oglindă credincioasă, ca un județ nepărtinitor al faptelor bune și rele, lăudabili și reprobabili ale oamenilor".

Amîndoi dau poporului locul cuvenit în istoria patriei, amîndoi urmăresc prezentarea adevărului istoric, amîndoi fac din istorie un mijloc de educație cetățenească, fiindcă ne învață să iubim libertatea, să apărăm pe cel asuprit și să urîm pe asupritori.

O asemenea carte, care mărea în sufletele iobagilor dorința de dreptate socială, nu putea fi tolerată mult timp și de aceea, în 1873 prin ordinul nr. 257, a fost interzisă.

★

Cartea *„Elemente de istoria naturii și fizică* pentru școalele populari romîne-greco-orientali de Zaharia Boiu" formează „Secțiunea a patra" a manualului și poartă pe lîngă această mențiune, subtitlul: „Din cunoștința naturii", după care urmează 52 lecții: din domeniul fizicii, geologiei, botanicii, zoologiei, igienei corporale, apoi diverse lecturii științifice.

Din titlu se poate vedea că Zaharia Boiu își intitulează manualul „istoria naturii", întrucît întrunește aici toate elementele naturii înconjurătoare pentru a le face cunoscute elevului.

Ca și în prefețele celorlalte *„Elemente"*, autorul face aceeași mărturisire, că n-a putut da materialul sub forma unei cărticele separate,

[1] „Istoria politică și geografică a Valahiei", Viena 1806, tradusă în romînește de Gh. Sion, Buc. 1863.

[2] *N. Bălcescu*, „Opere" I, Buc. Ed. Academiei R.P.R. 1953, pag. 225.

așa cum i s-a cerut, fiindcă „partea cea mai mare a manuscrisului era deja sub tipar".

Și de această dată, intenția autorului a fost să dea mai curînd un mănunchi de lecturi, ca de altfel și în *„Elemente de geografie... istorie"*, căci, zice el :

„nu poate fi problema școalei populare a tracta materialul în forma cea abstractă a științelor, ci ea va trebui să se mulțumească a face cunoscuți pre elevii săi cu cele mai însemnate producte, puteri și lucrări ale naturii. Eu din parte-mi sum convins că multu mai folos adevărat, adecă nu pentru școală, ci pentru viață vom aduce elevului și cu deosebire celui din școala elementare, dacă-l *vom învăța a privi cugetînd la natură, a judeca asupra lucrurilor ei și a studia însușirile acelora*" [1].

Sînt aici elemente materialiste pe care le întîlnim și în pedagogia de astăzi.

Lecțiile de fizică cu care începe manualul au ca scop să arate legătura dintre viața ființelor, a plantelor și principalele elemente ale naturii : „Soarele este singurul izvor al vieții de pe pămînt" [2]. Aerul este considerat ca element de bază al vieții omului, plantelor și animalelor. Cunoașterea însușirilor fizice ale aerului a făcut posibilă știința aeronauticii, a cărei istorie o dă după Iuliu Kell.

In strînsă legătură cu aceste chestiuni, urmează o sumară descriere a termometrului și a barometrului ; se continuă cu al doilea element important al naturii, apa, a cărei circulație în natură o numește „circulația oceanelor", după Iuliu Barașiu; arată apoi întrebuințările ei în tehnică, dintre care cea mai importantă este la mașina cu vapori. Se vorbește, după aceea, despre vînt, care aduce mari foloase omului : el influențează căderea ploii, el mînă corăbiile și pune în mișcare norii, dar tot el provoacă și stricăciuni în timpul furtunilor. Z. Boiu dă scurte explicații, pe înțelesul copiilor, și despre sunet, lumină, magnetism, electricitate și telegraf. Mineralogia trebuie să dea elevilor lămuriri asupra pietrelor, metalelor, a sării, a soiurilor de pămînt și a „mineralelor arzibili" (cărbuni de pămînt).

După definița botanicii — identică cu cea de astăzi —, autorul trece la o clasificare a plantelor, analoagă cu cea populară :

„Toate plantele de pe fața pămîntului se împart în următoarele șase clase : arbori, tufe, buruieni (flori), ierburi, mușchi și bureți — toate făcîndu-le cunoscute ca să știe omul la ce-i folosește, de care să se ferească și ce măsuri să ia la nevoie". Oamenii, în special tineretul, să se păzească de buruienile veninoase ca madraguna (mătrăgună) sau belladona, justeana sau măsălarița, ciuma fetei (ciumafaia). Copiii care mănîncă asemenea buruieni, „să bea îndată apă cu săpun, lapte cald, sau apă caldă, ca îngrețoșîndu-se, să verse. Dar mai bine este, dacă se poate să alerge îndată la medic priceput și a cere ajutor" [3].

La fel se atrage atenția și asupra bureților, pe care trebuie să-i cunoaștem bine, și să nu consumăm decît pe acei de care sîntem siguri că nu sînt otrăvitori.

„De aceea copiilor, mai cu seamă cînd umblă cu vitele prin păduri, li se cuvine a fi foarte cu grijă și a mînca numai bureți de aceia, despre care se știe sigur de la părinții lor sau de la alți oameni mari că nu sînt stricăcioși" [4].

---

[1] „Elemente de istoria naturii", Sibiu, 1869, Prefața.
[2] „Carte de cetire", Sibiu, 1865, pag. 42.
[3] Op. cit., pag. 440.
[4] Ibidem, pag. 427.

Foarte folositoare sînt cele zece porunci ale agronomului — date după economistul german Löbe —, fiindcă ele cuprind sfaturi practice pentru agricultori. E un fel de agrominimum de astăzi.

Folosind frumoasa lectură, „Ce ne învaţă un fir de iarbă" — după I. Baraşiu —, Z. Boiu ne prezintă evoluţia îndeletnicirilor omului în prima fază a societăţii omeneşti, de la vînătoare, la păstorie şi apoi la agricultură, care : „înseamnă gradul întîi al domniei omului asupra naturii" [1].

Natura este înfăţişată elevilor în continuă mişcare şi transformare :

„Pe cînd mineralele sînt moarte, fără viaţă şi n-au posibilitatea a se mişca şi a se nutri, ci cresc numai prin adăogiri de părticele din afară, pe atunci plantele au organele nutririi, cresc prin adăogiri dinlăuntru, ajung oarecare stare perfectă, iar apoi scad şi înfine pier, pentru a face loc altora ce urmează după ele.

Plantele dar se apropie cu însuşirile lor de animale, dar le lipseşte mişcarea liberă. Ele sînt acelea care îmbracă pămîntul ca cu un covor preţios şi care dau animalelor şi oamenilor partea cea mai mare a nutrimentului lor" [2].

Zaharia Boiu încearcă, astfel, să lămurească, atît cît putea fi pe înţelesul copiilor, cauzele transformărilor din natură.

Scopul practic imediat a fost să pună pe copii în raport nemijlocit cu elementele înconjurătoare, ca ei să le cunoască şi să le poată folosi sau ocoli. Pentru realizarea acestei intenţii, Zaharia Boiu a pus la îndemîna copiilor nu un manual teoretic, abstract, ci un îndrumător practic, de care ţărănimea romînă din Transilvania, rămasă economic în urma celorlalte, avea absolută nevoie. Pentru ca ţăranul să poată munci, este nevoie să fie sănătos. Pentru aceasta îi recomandă să stea în aer curat, veşmintele să-i fie largi şi curate, locuinţele spaţioase, luminoase, aerisite, curate, să nu tragă jarul la gura sobei, să nu doarmă în casa văruită de curînd, să nu facă baie după masă sau cînd este înfierbîntat. După ce recomandă mişcări în aer liber, termină cu sfaturi contra accidentelor de muncă (belituri, arsuri, otrăviri etc.) şi arată ce măsuri trebuie luate, dacă totuşi se produc astfel de accidente.

Pentru ca manualul să fie plăcut elevilor, Z. Boiu nu se limitează la stilul atrăgător al lecţiilor, ci introduce şi poezii. Astfel sînt „Florile", de Eliade Rădulescu, şi „Floarea şi moartea", de C. Bolliac. În manualul de ştiinţele naturii, elevul putea să citească versurile :

„Flori, a cîmpului frumuseţe, voi cu ochii îndulciţi,
Veniţi, zugrăviţi pămîntul, în tot locul răsăriţi.
Nu rămîneţi prin palate, prin grădini nu v-adunaţi,
Prea vesela voastră faţă pe acolo n-o-ntristaţi ;
Ci-n sînul cel cald şi fraged al naturii vă iviţi,
Acolo răsfăţat creşteţi, staţi, periţi vă re-noiţi".

(„Florile")

★

Între Viena şi Budapesta, şcoala romînească din Transilvania a străbătut anevoie calea umilinţei, dar înfruntînd trufia şi tendinţele pe care le urmăreau legiuirile guvernelor imperiale, a trecut prin mari lipsuri şi a ieşit biruitoare, fiindcă a crescut din viaţa unui popor care

[1] „Carte de cetire", Sibiu, 1865, pag. 433.
[2] Idem, pag. 425.

şi-a făurit din cultură o armă de rezistenţă şi fiindcă în fruntea ei s-au găsit bărbaţi ca Zaharia Boiu, care au condus-o pe adevăratul ei drum.

Situaţia de inferioritate a burgheziei romîne, precum şi teama de catolicizare şi de deznaţionalizare, a obligat-o să-şi facă din şcoală şi cultură un mijloc de apărare naţională şi de cucerire a drepturilor fundamentale. Şcoala Ardeleană a dat un sprijin puternic dezvoltării învăţămîntului nostru. În Transilvania, o bună parte din burghezie a continuat un timp să ajute ridicarea culturală a ţărănimii iobage, pe care voia s-o atragă alături de lupta sa.

Pentru o ţărănime lipsită de pămînt, şcoala venea şi cu îndrumări practice, care-i ameliorau, oarecum, starea de înapoiere materială. Contactul de timpuriu al burgheziei romîne cu şcolile din occident — de la Viena şi Roma — i-a servit ca o îndrumare şi ca un îndemn. Aşa se explică faptul că în Transilvania s-au înfiinţat şcoli preparandiale înaintea celor din Moldova şi Muntenia (unde s-au organizat şi au funcţionat cu profesori veniţi din Ardeal).

Manualele lui Zaharia Boiu au ajuns un model pentru cele alcătuite mai tîrziu. Ele au revoluţionat literatura didactică, transformînd vechea şcoală clericală într-un învăţămînt multilateral şi practic, adaptat nevoilor de pe atunci ale poporului: „mai mult folos nu pentru şcoală, ci pentru viaţă vom aduce elevului".

Cu manualele lui Zaharia Boiu pătrunde, pentru prima oară, în şcoala noastră curentul raţionalist în educaţie şi metoda învăţămîntului concentric.

Manualele lui au contribuit la educarea celor mai înalte sentimente: iubirea de patrie, de poporul muncitor, omenia, dreptatea.

Folosind „cuvinte ce trec prin cîmpia cea verde a limbii vii"[1] ele au dat o puternică lovitură exagerărilor latiniste, lucru subliniat şi de N. Iorga[2].

Prin bucăţi de lectură din cei mai reprezentativi scriitori romîni, manualele lui Zaharia Boiu au contribuit, după un sfert de secol de la programul „Daciei Literare", la unificarea limbii şi literaturii romîne de pe ambele laturi ale munţilor Carpaţi.

Ele au adus sfaturi, lumină şi mîngîiere în casa oropsiţilor iobagi.

Din aceste manuale viitorii scriitori, Gh. Coşbuc, Şt. O. Iosif, Liviu Rebreanu, ca şi ceilalţi cărturari ai Ardealului, au învăţat să-şi cunoască şi să-şi iubească poporul.

Activitatea didactică a lui Zaharia Boiu înseamnă traducerea în faptă a vederilor lui înaintate, democratice, iar moştenirea pedagogică pe care ne-a lăsat-o ocupă un loc însemnat în istoria pedagogiei romîneşti.

---

[1] „Manuducere", Sibiu, 1862, pag. 31.

[2] *N. Iorga*, „Manualele didactice" în „Sămănătorul" IV, 37 (Bucureşti, 1905), pag. 663.

DIN EXPERIENȚA FOLOSIRII SCHEMEI ÎN PREDAREA ȘTIINȚELOR NATURALE

de *BĂRBULESCU DIDINA* și *BOGDAN MARIA*
Asistente la catedra de pedagogie Univ. „C. I. Parhon" — București.

Printre obiectele de învățămînt care conduc pe elevi spre cunoașterea științifică a fenomenelor naturii, a legilor ei de dezvoltare, deprinzîndu-i totodată să folosească aceste legi în practică, se află și științele naturale.

Pe baza observării și studierii faptelor concrete, copiii capătă treptat convingerea că fiecare fenomen din natură își are cauzele sale firești, că nu există nimic supranatural, că totul în natură se schimbă, se dezvoltă sub influența unor cauze naturale. În felul acesta predarea științelor naturale contribuie la formarea convingerilor și concepției materialist-dialectice despre lume.

Dar prin predarea științelor naturale trebuie să se arate elevilor și modul în care omul acționează asupra plantelor și animalelor, modul în care el stăpînește natura acestora pe baza cunoașterii legilor de dezvoltare a organismelor, felul în care folosește această cunoaștere în activitatea sa practică în folosul construcției socialiste.

Cei mai mulți dintre profesorii de științele naturale folosind cu pricepere posibilitățile pe care le oferă acest obiect îi fac pe elevi să-și însușească cunoștințele în mod activ și conștient, le formează priceperi și deprinderi practice, pregătindu-i astfel pentru activitatea lor viitoare.

Importante succese în această direcție obține tovarășa S. Munteanu, profesoară de științele naturale la Școala de 7 ani nr. 10 mixtă din București, deși condițiile specifice ale acestei școli, unde se resimte munca slabă a cadrelor didactice din anii trecuți, i-au pus în față numeroase greutăți. Elevii acestei profesoare au început să treacă de la simple descrieri a caracterelor și funcțiilor organismelor și plantelor, la explicarea lor și la stabilirea de legături între ele, folosind totodată din ce în ce mai mult vocabularul științific adecvat. Confuziile între diferite funcții (de exemplu, între fenomenul de excreție și eliminarea resturilor nedigerate) care erau foarte frecvente la începutul anului au început să dispară. În reproducerea cunoștințelor se remarcă rezultatele unei însușiri conștiente; cei mai mulți dintre elevi își alcătuiasc desenele corect, cu grijă și conștiinciozitate.

În efectuarea lucrărilor din laboratorul de științele naturale, de la colțul naturii vii sau de pe terenul școlar experimental, elevii dau dovadă de o asimilare temeinică a cunoștințelor, cît și de faptul că și-au însușit o serie de priceperi și deprinderi practice.

Concludente sînt și cifrele care ne arată faptul, că numărul elevilor rămași în urmă în clasele a V — VII-a la acest obiect de învățămînt în ultimele pătrare, este mult mai mic decît numărul celor din primele pătrare, deși exigența profesoarei a crescut continuu (numărul elevilor rămași în urmă din primele pătrare era de aproape 25%, iar acum a scăzut între 3—5%).

Se remarcă, de asemenea, că disciplina care la unele obiecte lasă de dorit, la orele de științele naturale se îmbunătățește mereu.

Aceste rezultate ne-au îndemnat să analizăm unele aspecte ale activității didactice a acestei profesoare — convinși fiind că experiența sa ar putea folosi și altor cadre didactice.

În întreaga sa muncă cu elevii, profesoara folosește într-un sistem bine închegat mijloace și procedee variate care îi asigură realizarea sarcinilor ce revin predării acestui obiect. Astfel, profesoara folosește experiențe, observații și lucrări practice ale elevilor, folosește metoda demonstrației (cu ajutorul obiectelor naturale, a planșelor și mulajelor, desene și scheme etc.).

Pentru pregătirea clasei a VI-a, în scopul înțelegerii problemelor legate de capitolul „Protozoare", profesoara a dat elevilor să facă observații pe baza unei lucrări și anume: să se facă o infuzie în fîn pentru urmărirea dezvoltării unor anumite protozoare ca parameciul și amoeba. A arătat felul cum trebuie să se facă lucrarea, cum să se înregistreze observațiile în buletinul de observații, controlînd pe parcurs însemnările elevilor, verificînd dacă se respectă condițiile necesare desfășurării lucrării. La lecția despre protozoare a folosit observațiile elevilor în transmiterea noilor cunoștințe, ceea ce a determinat activizarea întregii clase și o mai bună înțelegere.

Sînt multiple felurile în care profesoara folosește demonstrația, lucrările de laborator, sau lucrările pe lotul școlar etc., în vederea însușirii conștiente și active a cunoștințelor, în formarea priceperilor și deprinderilor practice la elevi. În articolul de față însă, ne ocupăm îndeosebi de felul în care sînt folosite schemele pentru asigurarea însușirii conștiente a cunoștințelor.

Schemele au un rol însemnat în însușirea conștientă și activă a cunoștințelor. Ele contribuie: a) la însușirea sistematică a materiei studiate atît în cadrul lecțiilor de predare, cît și cele de repetare și sistematizare; b) la deprinderea elevilor de a observa și desprinde caracterele esențiale ale unei plante sau animal, sau ale unei grupe de plante și animale, caractere determinate de condițiile de trai; c) în general, ele contribuie la înțelegerea mai profundă a cunoștințelor predate (elevii pot vedea evoluția anumitor organisme sau organe, pot urmări legăturile dintre diferite plante sau diferite animale din aceeași grupă, sau legăturile între grupe).

În folosirea schemelor în predarea științelor naturii mai există multe lipsuri. Unii profesori consideră că schema este obligatorie pentru toate lecțiile, indiferent de specificul lor, ajungînd astfel s-o folosească și acolo unde nu este necesară. Alții, dimpotrivă, subapreciază importanța schemei în însușirea conștientă a cunoștințelor folosind-o insuficient. Mai există și cazuri în care se folosește același tip de schemă la toate lecțiile — (de

ex.: condiţii de viaţă, funcţii şi... alte animale din clasa respectivă) ceea ce duce la o însuşire mecanică a cunoştinţelor. În sfîrşit, sînt şi cazuri în care profesorul confundă schema cu rezumatul propriei sale expuneri — împingîndu-i pe elevi nu numai spre însuşirea mecanică dar şi spre un schematism în vorbire şi gîndire, deoarece în aceste cazuri elevii nu mai folosesc manualul şi învaţă numai după schemă.

Nu intenţionăm să ne oprim asupra tuturor problemelor legate de schemă, multe fiind cunoscute.

Mai puţin cunoscută ne pare a fi folosirea schemelor prin comparaţie, a schemelor alcătuite prin raportarea structurii şi funcţiilor animalului sau plantei la condiţiile de trai şi a unor scheme destinate fixării cunoştinţelor.

Pentru a face pe elevi să înţeleagă evoluţia animalelor şi plantelor, superioritatea unei grupe faţă de cealaltă, precum şi cauzele care au determinat schimbările esenţiale din structura lor pe linia filogenezei, profesoara foloseşte pe lîngă alte procedee şi schemele pentru a compara structura animalelor dintr-o grupă cu structura animalelor dintr-o altă grupă.

Să ne referim la un exemplu:

La lecţia „Structura internă a rîmei" din încrengătura viermilor, la clasa a VI-a — profesoara şi-a propus să arate schimbările calitative intervenite în structura internă a viermilor (rîma), folosindu-se de comparaţia cu structura internă a celenteratelor. Pentru aceasta, în etapa verificării cunoştinţelor, profesoara a insistat să scoată de la elevi caracteristicile structurii interne a celenteratelor, alcătuind o dată cu verificarea orală şi o schemă a structurii interne a celenteratelor.

Iată cum a fost scoasă schema:

Primele întrebări s-au referit la funcţiunile celenteratelor. Astfel, pe tablă au apărut ca prime puncte din schemă:

celenterate:

a) mişcarea
b) sensibilitatea
c) digestia
d) respiraţia
e) excreţia
f) înmulţirea

Întrebările următoare s-au referit la felul cum sînt îndeplinite aceste funcţiuni — deci schema s-a completat astfel:

a) mişcarea (prin contractarea *celulelor* muşchiulare);
b) sensibilitatea (celulele nervoase);
c) digestia (hrana introdusă prin orificiul buco-anal digerată în cavitatea digestivă prin sucurile de *celulele endodermice)*;
d) respiraţia (cutanee);
e) excreţia (pe toată suprafaţa corpului);
f) înmulţirea (animal hermafrodit).

Pe baza acestei scheme, profesoara a putut scoate în evidenţă diferitele funcţii ale acestor organisme, dar mai ales, faptul că ele sînt îndeplinite de *celule diferenţiate* (ectodermice şi endodermice). De subliniat

acest lucru deoarece tocmai acesta era elementul care se schimbă calitativ la viermi.

In etapa comunicării (în aceeași lecție), prin expunere, profesoara stabilește funcțiile rîmei, alcătuind alături de schema celenteratelor și schema rîmei, ce apare astfel :

a) mișcarea
b) sensibilitatea
c) digestia
d) *circulația*
e) respirația
f) excreția
g) înmulțirea

Făcînd comparație cu schema celenteratelor, se scoate în evidență faptul că, în majoritate, rîma are aceleași funcțiuni cu celenteratele. Se atrage atenția elevilor că aici a apărut o funcție nouă : circulația pe care o subliniază.

Profesoara urmărește, în continuare, să facă cunoscut elevilor felul cum sînt îndeplinite aceste funcțiuni la viermi. Pe măsură ce a analizat fiecare funcție a viermilor, a arătat prin comparație cu celenteratele, modificările structurale, calitativ deosebite ale viermilor în îndeplinirea diferitelor funcții. Schema se completează deci, în felul următor :

a) mișcarea (*țesut* mușchiular — inelar
— longitudinal) :

b) sensibilitatea (*sistem nervos* — scalariform, ganglionul suprafaringian) ;
c) digestia (*sistem de organe* — gură, faringe, esofag, gușă, stomac, intestin, anus) ;

d) circulația { *sistem de organe* — dorsal; 2 vase — ventral; ramificații laterale } circulație deschisă (vase inelare) ;

e) respirația — cutanee ;
f) excreția *organe :* nefridii ;
g) înmulțirea — animal-hermafrodit.

O dată cu completarea schemei se scot în evidență elementele noi și anume : *apariția țesuturilor organelor și sistemelor de organe.* Profesoara atrage atenția asupra faptului că acestea sînt elemente nemai întîlnite în structura organismelor studiate pînă atunci, și că totodată constituie un indiciu al superiorității viermilor față de celelalte animale studiate și subliniază pe tablă cu creta colorată țesuturile și sistemele de organe.

De asemenea, subliniază apariția ganglionului nervos suprafaringian.

In același fel procedează profesoara ori de cîte ori întîlnește elemente noi în structura unor organisme care indică superioritatea organismului respectiv față de cele studiate.

Pentru a face pe elevi să înțeleagă pe deplin evoluția, profesoara nu s-a mărginit să arate numai complicarea structurii, ci a arătat *cine* a determinat complicarea structurii — insistînd asupra condițiilor de trai care

au adus schimbări calitative în structura viermilor. Astfel, *a explicat* cum condiţiile oferite de *mediul subpământean au determinat anumite caracteristici în structura rîmei, precum şi mişcarea în mediu care a determinat o anumită simetrie şi anume* — bilaterală.

De asemenea, a arătat şi o altă latură necesară în înţelegerea justă a evoluţiei organismelor, şi anume, a legăturii dintre diferite grupe de animale; în cazul nostru, legătura rîmei (viermilor) cu celelalte animale inferioare prin fenomenul de regenerare şi *înmulţire* (animale hermafrodite).

In concluzie profesoara a atras atenţia elevilor că deşi rîma prin complicarea structurii ei cu ţesuturi şi sisteme de organe este un animal superior celenteratelor, totuşi prin faptul că este un animal hermafrodit şi prezintă fenomenul de regenerare, ea se numără printre animalele inferioare, acestea constituind indicele de legătură ale ei cu celelalte animale inferioare.

In felul acesta, alcătuirea schemelor prin comparaţie, integrată în întreg complexul predării lecţiei ajută pe elevi să-şi însuşească conştient problema evoluţiei organismelor de la celenterate la viermi, le dezvoltă gîndirea logică şi independentă şi se evită memorarea mecanică.

Iată deci valoarea deosebită a acestui tip de schemă, alcătuit după o metodică justă. Accentuăm acest lucru, deoarece chiar unii profesori care folosesc acest tip de schemă — prin comparaţie — nu dau importanţa necesară metodicii alcătuirii ei, ceea ce face să nu se poată scoate în evidenţă evoluţia organismelor.

Ei sînt înclinaţi de a înlocui o adevărată schemă care ar duce la o însuşire conştientă, cu o simplă înregistrare pe tablă a planului amănunţit al lecţiei. In felul acesta, schema îşi pierde rolul de a scoate în evidenţă elemente noi, evoluţia şi diferenţierea organismelor, ea devine aproape un rezumat al lecţiei.

Am observat că executarea repetată a acestui fel de schemă-plan al desfăşurării lecţiei — face pe elevi să nu mai folosească manualul, învaţă numai de pe această schemă, ajutînd la o însuşire schematică a materialului.

Nu totdeauna, cînd folosim comparaţia pentru alcătuirea schemelor, este nevoie să existe pe tablă schema animalelor, sau a grupei cu care comparăm animalul predat.

De obicei, atunci cînd este vorba de predarea unui alt animal sau a unei plante din grupa din care s-a mai predat, nu se trece pe tablă schema animalului cu care se compară (din aceeaşi clasă), ci doar a celui nou predat.

De exemplu, în predarea limbricului şi teniei care fac parte din încrengătura viermilor, ca şi rîma, nu va mai fi nevoie să avem pe tablă şi schema rîmei, ci doar pe baza comparaţiei orale să se alcătuiască schema la lecţia „Limbricul" —, prin care să se pună în evidenţă deosebirile organismelor din cadrul aceleiaşi grupe, legate de condiţii diferite de trai.

O contribuţie însemnată la însuşirea conştientă a structurii diferitelor plante sau animale, a înţelegerii complexităţii funcţiunilor, o are şi alcătuirea schemelor pe baza raportării directe a fiecărui aspect al structurii şi al fiecărei funcţii la condiţiile de trai

Astfel a fost alcătuită schema la lecția „Pisica" din familia felinelor, ordinul carnivorelor la clasa a VII-a A.

Profesoara a pornit de la elementul esențial care determină structura animalelor din ordinul carnivorelor și anume, faptul că ele se hrănesc cu alte animale. Schema a fost axată pe felul cum pisica își procură hrana, acesta fiind elementul esențial de viață care a determinat o anumită structură a acestui animal (profesoara a accentuat chiar asupra faptului că domesticirea pisicii nu a schimbat cu nimic structura ei).

1) Se pornește în alcătuirea schemei de la primul moment al dobîndirii hranei (pînda).

Legat de acest moment profesoara vorbește despre caracteristicile diferitelor organe de simț, văz, auz, pipăit, miros — bine dezvoltate — trecîndu-le pe schemă.

2) Momentul următor constă în *aruncarea ei asupra prăzii* (șoarecele). Aici se vorbește despre alte caracteristici și anume: flexibilitatea și elasticitatea coloanei vertebrale — prezența perniților de grăsime la degete (se trece pe schemă).

3) În continuare, vorbind despre *imobilizarea prăzii,* s-a arătat apariția ghearelor ascuțite, încovoiate și retractile (se trece pe schemă).

4) În sfîrșit, în legătură cu *sfîșierea și mestecarea* prăzii, se arată caracteristicile dentiției — tăietorii mici, caninii conici, ascuțiți, măsele cu lame smălțuite și formarea carnasierelor. Astfel, pe tablă a apărut schema în felul următor:

ORDINUL CARNIVORELOR

FAMILIA FELIDELOR

Pisica domestică

1) organe de simț bine dezvoltate structura pisicii	văz auz pipăit miros
2) coloana vertebrală	elastică flexibilă
3) degetele cu perniță	
4) gheare	ascuțite încovoiate retractile
5) dentiția	tăietori canini conici măsele cu lame smălțuite carnasiere

Acest fel de a scoate schema, a stimulat atenția elevilor, le-a trezit interesul, iar datorită faptului că profesoara a folosit cunoștințele elevilor în această problemă, a asigurat participarea lor activă la lecție, ceea ce a dus la însușirea conștientă a cunoștințelor lor.

În același fel — tot raportată la condițiile de trai — poate fi alcătuită schema la lecția „Lupul", din familia canidelor, a cărui mod de dobîndire a hranei este deosebit de al felinelor (lupii nu se furișează

aproape de pradă, nu o pîndesc, ci ei o urmăresc, o aleargă pînă o prind — de aci alte caracteristici ale acestei familii — picioarele lungi adaptate pentru fugă etc.).

Este necesar să atragem atenţia, că folosirea schemelor în predarea noilor cunoştinţe nu exclude, ci presupune chiar folosirea şi a desenelor, raportul dintre ele putînd să fie diferit.

În legătură cu schemele, ne vom mai opri asupra unei singure probleme: folosirea schemei în fixare. Aceasta este una din formele care, de asemenea, se foloseşte foarte rar la lecţiile de ştiinţele naturale, deşi, după părerea noastră ea este absolut necesară. Ne referim la lecţiile deosebit de grele, cînd structura externă şi internă a unui animal este foarte complicată, iar schema în comunicare, ca procedeu de însuşire activă şi conştientă nu ajută, fiind necesar să se întrebuinţeze ca procedeu de bază — desenul-schiţă, prin care se dă o imagine mai completă şi mai concretă a structurii respective.

În aceste cazuri, mai ales, alcătuirea schemelor în fixarea cunoştinţelor poate să aducă o contribuţie importantă pe linia însuşirii conştiente şi întipăririi trainice a materialului.

Iată cum a procedat profesoara la lecţia „Scoica de rîu", prima lecţie din capitolul „Moluşte".

Comunicarea cunoştinţelor s-a făcut pe baza expunerii, folosindu-se ca procedeu de bază desenele schiţă.

În fixare, profesoara a cerut elevilor să arate care sînt caracteristicile structurii externe ale scoicii, determinate de mediul de trai: mîlul apelor. Astfel, s-a înregistrat primul punct din schemă:

Scoica de rîu

structura externă
- — scheletul exterior — cochilie
- — piciorul
- — mantaua
- — branhiile — sub formă de lamele

Prin întrebările următoare s-a cerut elevilor să arate caracteristicile structurii interne a scoicii, determinate de condiţiile de trai.

Se alcătuieşte astfel al doilea mare punct din schemă:

a) organe digestive
- gura cu palpi labiali
- esofag
- stomac
- intestin
- anus
- glandă hepato-pancreatică

b) organe de circulaţie
- inima — 2 auricule
- 1 ventricul
- vase de sînge

c) organe de excreţie — 2 nefridii

d) sistem nervos — ganglioni nervoşi

Aşa după cum se vede, s-a urmărit ca schema să cuprindă cele mai caracteristice elemente din structura externă şi internă a scoicii, subliniindu-se cu cretă colorată organele noi apărute la moluşte faţă de viermi.

Folosirea acestui mod de alcătuire a schemei, asigură în ansamblul lecției, înțelegerea mai profundă a modificărilor survenite la animale pe scară filogenetică, modificări determinate de schimbarea condițiilor de trai.

Pentru ca schemele în fixare să-și aducă aportul, atragem atenția asupra faptului că schema să se facă, numai pe baza conversației cu elevii și să nu se reia toate problemele din comunicare, ci doar cele mai esențiale.

Ne-am oprit numai asupra acestor tipuri de schemă (cele prin comparație, cele alcătuite pe baza raportării la condițiile de trai, cele alcătuite în fixare), datorită faptului că pe linia folosirii acestora, noi am observat rezultate din cele mai bune în însușirea activă și conștientă a cunoștințelor de elevi, urmînd să studiem și alte aspecte ale stilului de muncă al tovarășei S. Munteanu.

În concluzie, accentuăm faptul că în procedeul folosirii schemelor este necesar să se urmărească:

a) Alegerea celui mai adecvat tip de schemă pentru fiecare lecție și asigurarea unei bune valorificări a acestuia;

b) Folosirea mai multor tipuri de schemă în decursul unui șir de lecții, pentru a se evita o memorare mecanică, schematică la care s-ar putea ajunge prin folosirea unui singur tip.

Cele arătate în acest articol în legătură cu folosirea schemei la științele naturale, ne dovedesc că acolo unde profesorul e însuflețit de dorința de a-și conduce elevii spre însușirea conștientă a cunoștințelor, el poate crea nenumărate procedee care să-l ajute în această direcție. Dar aceasta nu este suficient. Important este și felul în care folosim procedeul respectiv, metodica desfășurării lui.

Rezultatele bune obținute de tovarășa Munteanu S. se datoresc însă în cea mai mare parte faptului că ea folosește diferite metode și procedee într-un sistem unitar, corespunzător specificului fiecărei lecții, cît și nivelului de dezvoltare al diverselor clase.

Articolul de față și-a propus să analizeze unele aspecte ale folosirii schemei în scopul asigurării unei însușiri temeinice a cunoștințelor elevilor.

În problema schemelor, ca și în celelalte probleme metodice, posibilitățile unei activități pedagogice creatoare sînt nelimitate. Sîntem convinși, că din cercetarea atentă a experienței profesorilor fruntași în predarea științelor naturale și a altor obiecte de învățămînt, vor ieși la iveală numeroase procedee metodice, printre care multe privind și folosirea schemei.

INPORTANŢA FOLOSIRII METODICE A JURNALULUI DE CĂTRE EDUCATOARE

MARIA SÎRBU
Insp. preşcolară — raionul I. V. Stalin, Bucureşti

În munca educatoarelor cunoaşterea particularităţilor psiho-individuale ale copiilor preşcolari constituie condiţia de bază pentru o justă orientare în alegerea metodelor şi procedeelor de educare.

Realizarea sarcinilor instructiv-educative ar fi imposibilă fără o cunoaştere temeinică a intereselor, manifestărilor copiilor, aptitudinilor lor. Unii copii sînt mai vioi, sau mai pasivi, alţii mai îndrăzneţi sau mai fricoşi. Fiecare copil reprezintă pentru educatoare un material nou pe care trebuie să-l cunoască pentru a putea lucra cu el.

Cunoaşterea particularităţilor individuale ale copiilor dă posibilitate educatoarei să intervină cu toată priceperea ei, să le dezvolte aptitudinile pozitive sau să le înlăture pe cele negative.

Pentru cunoaşterea copilului, în instituţiile noastre preşcolare se folosesc următoarele metode:

Observarea, discuţia individuală cu copilul sau cu părinţii, analiza diferitelor obiecte sau lucrări executate de copii (desene, picturi, confecţii, construcţii etc.). Dintre acestea, observarea sistematică a copilului este cea mai importantă metodă pentru cunoaşterea particularităţilor sale. Mai rar se foloseşte de educatoare metoda observaţiei pe baza experimentului pedagogic natural, întrucît nu există indicaţii suficiente pentru aplicarea unei astfel de metode. Din această cauză, observarea copilului în cadrul activităţilor obligatorii, a jocurilor de creaţie precum şi a tuturor activităţilor la libera alegere, în timpul mesei sau al plimbărilor, al muncii, în timpul îndeplinirii diverselor sarcini sau responsabilităţi în grădiniţă sau în familie, reprezintă metoda cea mai indicată pentru cunoaşterea particularităţilor individuale ale fiecărui copil.

Oricare dintre metodele amintite mai sus s-ar folosi, condiţia esenţială pentru a se putea ajunge la o concluzie reală, obiectivă şi ştiinţifică, o constituie notarea sistematică a tuturor acestor observaţii asupra copiilor.

Cu toate că educatoarele noastre cunosc importanţa notării sistematice a observaţiilor zilnice asupra copiilor, aceasta se face de multe ori în mod formal, descriptiv şi neanalitic.

Deseori în jurnalele educatoarelor observaţiile asupra copiilor apar sporadic, nesistematic, şi sînt în funcţie mai ales de anumite manifestări extreme ale copiilor. De cele mai multe ori se notează numai abaterile disciplinare ale „eroului" principal al grupei, sau numai defectele în vorbirea copiilor şi în cel mai bun caz stadiul de însuşire a diferitelor deprinderi la anumiţi copii. Această evidenţă asupra dezvoltării copiilor precum şi asupra particularităţilor individuale nu este satisfăcătoare, deoarece pe

baza acesteia educatoarea nu poate să ajungă la determinarea specificului fiecărui copil, a trăsăturilor dominante şi în special a părţilor bune pe care trebuie să se sprijine pentru a înlătura pe cele negative.

Plecînd de la necesitatea unei notări juste, făcute pe baza unor observaţii sistematice şi ştiinţifice, un număr mare de educatoare din ţara noastră, folosind experienţa educatoarelor sovietice, au introdus în activitatea lor sistemul întocmirii şi completării „jurnalului" educatoarei sau a caietului de observaţii asupra copiilor. Notînd regulat şi sistematic observaţiile asupra copiilor, jurnalul educatoarei va deveni un document de mare valoare ştiinţifică, deoarece în această modestă evidenţă a educatoarei este cuprins întreg procesul de dezvoltare a copilului în decurs de un an sau mai mulţi ani. Cercetarea materialului faptic din conţinutul jurnalului va da posibilitatea educatoarei sau oricărui cercetător să tragă anumite concluzii în legătură cu dezvoltarea copilului, cu alegerea metodelor şi procedeelor care vor trebui folosite mai departe în educarea lui, în raport cu particularităţile individuale.

Dar importanţa jurnalului educatoarei constă şi în faptul că asigură păstrarea îndelungată a datelor concrete asupra fiecărui copil în parte. Materialul faptic atît de necesar pentru determinarea particularităţilor individuale nu poate fi păstrat în mod exact şi complet în memoria niciunei educatoare. Notînd în mod regulat cele mai importante manifestări ale copiilor, educatoarea va putea ajunge la urmărirea sistematică a evoluţiei copiilor şi va putea să tragă concluzii asupra procesului de educaţie, a modului în care a influenţat prin acesta asupra dezvoltării.

Problema care se pune este însă, aceea a sistemului de notare a observaţiilor pentru a putea să constituie într-adevăr un ajutor real pentru cunoaşterea copiilor din grupă.

Cercetînd experienţa educatoarelor sovietice în această privinţă şi a experienţei unor educatoare din patria noastră, am constatat că practic sistemul de întocmire a jurnalului educatoarei poate fi de mai multe feluri.

In manualul de pedagogie preşcolară de A. I. Sorokina se arată că jurnalul educatoarei nu este o formă obligatorie de evidenţă : „Jurnalul conţine înregistrarea comportării copiilor, a impresiilor, faptelor, exemplelor". Jurnalul trebuie să se folosească pentru înregistrarea unor anumite aspecte pe care educatoarea şi le precizează dinainte. Pedagogia sovietică orientează conţinutul însemnărilor educatoarei la anumite aspecte generale ale dezvoltării copiilor — de exemplu — iniţiativa copiilor în jocurile de creaţie sau desfăşurarea jocurilor de creaţie, dezvoltarea vorbirii copiilor, munca la colţul naturii vii, sau îndeplinirea diverselor sarcini repartizate fiecărui copil. Pe baza materialului cules în acest fel se pot face rapoartele la consiliile pedagogice, la cercurile pedagogice, la consfătuirile raionale sau pentru lecturile pedagogice.

Scopul principal al jurnalului este stabilit de pedagogia sovietică în sensul de a constitui baza generalizării experienţei pozitive, un mijloc de sintetizare a diverselor realizări sau lipsuri ale muncii educative. Folosit în acest fel jurnalul educatoarei constituie un document la îndemîna cercetătorilor, un izvor al generalizării metodelor şi procedeelor juste aplicate în practica educatoarelor cu experienţă înaintată.

Valoarea unei asemenea forme de înregistrare este deosebit de mare pentru îmbogăţirea teoriei pedagogice şi pentru cunoaşterea temeinică a unui copil.

Multe educatoare din patria noastră folosesc în munca lor şi un alt sistem de jurnale sau caiete de observaţii asupra copiilor.

Cercetînd jurnalele educatoarelor din cîteva grădiniţe din capitală: M.F.A., Industria Uşoară, Radio, Alimentara, Ministerul Cărbunelui, Ministerul Învăţămîntului, am putut constata că în general acestea cuprind observaţii în legătură cu manifestările şi mai ales cu diversele lipsuri pe care le au copiii, sau cu greutăţile pe care le fac anumiţi copii, numărul observaţiilor fiind în multe cazuri în funcţie de numărul abaterilor sau al greutăţilor provocate de copil.

În practica acestor educatoare se disting patru procedee principale de întocmire a jurnalului.

A. Unele dintre educatoare împart jurnalul — caietul de observaţii — în atîtea părţi, cîţi copii sînt în grupă, repartizîndu-se fiecărui copil cîte 3—4 pagini. La fiecare copil se notează numele la începutul primei pagini şi apoi cîteva date personale. În restul paginilor rezervate se notează diverse observaţii, făcute în genere şi destul de sporadic, urmărind la întîmplare aspectele comportării şi dezvoltării copilului.

De exemplu, în jurnalul educatoarei de la grupa mică a grădiniţei Ministerului Cărbunelui, observaţiile asupra unui copil se prezintă astfel:

„*Irina H.*

S-a născut în anul 1952, 5 ani. Tatăl şi mama sînt profesori. Locuieşte pe strada F. nr. 23. A suferit de bronhopneumonie şi bronşită.

2 XI. E bine dezvoltată atît fizic cît şi intelectual. Este disciplinată, însă prea serioasă pentru virsta ei. Nu participă la jocuri, îi place să se joace singură.

6 XII. Irina a devenit mai comunicativă, a început să se încadreze chiar în jocurile la libera alegere.

30 XII. Irina a dovedit că are o bună memorie şi se caracterizează printr-o vorbire clară, corectă şi expresivă. A avut un succes mare la serbare.

27 I. Este foarte ordonată şi se autodeserveşte atît la masă cît şi la îmbrăcat".

Din conţinutul acestui jurnal se constată că lipseşte materialul faptic, se înregistrează doar unele aprecieri asupra copilului.

Tendinţa de a face caracterizări încă la începutul anului în loc să se înceapă cu notarea în mod concret a diverselor manifestări ale copilului, se întîlneşte foarte des la multe educatoare. Cu toate că scopul final al notării observaţiilor este de a putea caracteriza copilul la sfîrşitul unui an, totuşi este prematur ca din primele zile de contact cu copilul să se facă aprecieri asupra dezvoltării intelectuale, fără să fie descrise situaţiile din care s-au tras concluziile respective.

De multe ori jurnalul educatoarei reflectă principalele aspecte negative ale copilului şi felul în care au fost remediate de educatoare. Astfel din jurnalul grupei mari de la grădiniţa Ministerului Industriei Uşoare putem desprinde următoarele notări asupra unui copil.

„*Ana C.*

17 X. este o fetiţă slăbuţă, foarte timidă, nu dă răspunsuri sigure.

1 XI. După munca individuală pe care am depus-o, Ana s-a îndreptat mult, dă răspunsuri precise, i s-a îmbogăţit vocabularul şi aproape i-a dispărut timiditatea. Am căutat să stau de vorbă cu mama ei ca să văd de ce copilul are stări de nelinişte. Am constatat că

acasă este des bătută. Stînd de vorbă cu mama am lămurit-o ce alte metode să aplice în legătură cu educarea fetei.

30 I. Anişoara a făcut progrese mari. În clasă şi în comportarea ei faţă de colegi, nu mai este răutăcioasă şi nu mai vrea toate jucăriile".

Principalele lipsuri ale acestui fel de notare a observaţiilor constau în faptul că se oglindesc numai părţile negative ale copilului fără să se oglindească şi calităţile lui pe care educatoarea s-a sprijinit pentru educarea lui. Notarea observaţiilor se face la intervale prea mari, de aceea schimbările de la o dată la alta ne apar prea bruşte.

Notări mai juste găsim în jurnalul educatoarei de la grupa mare de la grădiniţa Ministerului Învăţămîntului. Observaţiile acestei educatoare sînt mai concrete şi pe lîngă aceasta se indică anumite măsuri pentru a interveni efectiv în dezvoltarea copilului.

Totuşi, nici în acest jurnal nu există suficientă continuitate. Astfel în legătură cu deprinderile copilului se fac observaţii foarte tîrziu, în luna decembrie şi nu se mai urmăresc în celelalte luni. Tovarăşa educatoare notează observaţiile mai mult la întîmplare, după cum a fost impresionată de anumite manifestări ale copilului şi nu după un criteriu obiectiv, dinainte stabilit, şi într-o anumită ordine. De exemplu:

„Maria U.

Vîrsta, 5 ani şi 6 luni.

20 X. 1955.

La dramatizarea model care a avut loc astăzi, Maria a dovedit că poate să înveţe, că are voinţă. A interpretat foarte bine rolul, dovedind că are aptitudini artistice.

5 XI. 1955.

La ora de activităţi muzicale de astăzi, Maria a dovedit mult talent; dar este neatentă şi mereu preocupată de altceva.

Voi căuta să-i trezesc mai mult interes pentru activităţile noastre prin sarcini individuale. O voi lua să-mi ajute la confecţionarea rochiţelor pentru serbarea de 7 Noiembrie, să-mi îndoiască hîrtie şi să-mi ajute la funde. În faţa celorlalţi copii voi sublinia aportul dat de ea pentru reuşita serbării.

8 XII. 1955.

Astăzi, la ora de desen, am observat că Maria ştie să mînuiască destul de bine creionul. Voi ţine cont de aceasta şi în viitor voi căuta să-i dezvolt aceste aptitudini dîndu-i să deseneze subiecte la libera alegere.

23 XII. 1955.

Maria obişnuieşte să se îmbrace înainte de a se spăla. Voi trimite copiii la spălat în grupe de cîte trei; îi voi da Mariei sarcina de responsabilă.

7 I. 1956.

Astăzi, Maria a putut să deseneze mult mai bine. Munca individuală dusă cu ea pînă acum a dat rezultate bune.

Voi continua s-o stimulez în această direcţie. Pentru rezultatele bune obţinute la desen îi voi încredinţa sarcina să împartă creioane şi hîrtie la orele de desen".

B. O categorie mai restrînsă de educatoare au adoptat un nou sistem de întocmire a jurnalului, în analogie cu fişele medicale.

Acest fel de întocmire a jurnalului se aseamănă cu fişa medicală în care se înregistrează de multe ori diagnosticul şi tratamentul indicat, apoi efectele tratamentului.

Deşi copilul nu trebuie considerat ca un pacient pe care-l supunem unui tratament, acest fel de înregistrare folosit cu multă pricepere are multe avantaje.

1. Oglindeşte atît particularităţile individuale cît şi munca depusă de educatoare pentru transformarea lor.

2. Reies cauzele care determină evoluţia copilului.

3. Prezintă procesul de evoluţie a copilului în toată complexitatea lui.

Din jurnalul educatoarei grupei mari de la grădiniţa „Alimentara" putem să dăm un exemplu reprezentativ de acest fel de notare.

„Constantin M.

S-a născut la 26 mai 1949.

Tatăl a părăsit familia. Mama este soră la cămin. Starea fizică : Costel este înalt pentru vîrsta lui şi foarte slăbuţ. A avut o afecţiune pulmonară. Nu mănîncă cu poftă. A suferit de pojar şi amigdalită.

Caracterizarea copilului la începutul anului :

Costel cunoaşte bine două poezii, cîntă binişor şi se simte bine între ceilalţi copii. Este duios, impresionabil şi harnic.

Are o voinţă slabă. Vorbirea este greoaie. Este timid, fricos. Se mînie uşor. Tinde spre imitare. Memorează greoi.

Măsuri. Pentru educarea lui îmi propun să-i dau sarcini care să-i dezvolte mai mult vorbirea, să-l activizeze : serviciul, aşezatul şi strînsul mesei, să menţină liniştea în sufragerie.

Mă voi îngriji să-i dezvolt pofta de mîncare pentru a se întrema şi fiziceşte.

La început pretenţiile mele vor îi mai reduse. Totuşi îl voi încuraja şi îl voi stimula. 6 III. 1956.

Costel este mai vioi. A primit untură de peşte, polivitamine şi calciu. Ieşim zilnic afară şi facem plimbări, s-a îndreptat mult. Ascultă cu mare plăcere versuri şi povestiri însă încă nu poate povesti destul de cursiv. Nu are o pronunţare corectă şi clară. La activităţi practice este slab.

Măsuri : trebuie să continui exerciţiile pentru dezvoltarea unei pronunţări corecte şi clare".

C. Alte educatoare însă consideră că jurnalul educatoarei trebuie să conţină caracterizările copilului făcute încă de la începutul anului iar pe parcursul anului să se facă doar mici adăogiri. Astfel educatoarele grădiniţei M.F.A. denumesc acest caiet, caietul de caracterizări al copiilor şi-l folosesc ca atare.

D. O altă categorie de educatoare aplică în mod creator experienţa educatoarelor sovietice urmărind în mod sistematic realizarea unui singur aspect. De astă dată caietul cuprinde notări asupra realizării unei probleme instructiv-educative cu diferite exemple, concrete. În acest fel de jurnal nu putem avea clar desprinsă evoluţia unui singur copil ci mai degrabă evoluţia întregului colectiv de copii.

★

Din cele expuse mai sus şi mai ales din analiza făcută asupra unui număr de 15 jurnale ale unor educatoare din raionul Stalin din capitală, reies ca lipsuri tipice, în întocmirea jurnalului educatoarei, următoarele:

1. Nu sînt notate suficiente exemple şi nu sînt descrise în mod detailat manifestările tipice ale copiilor în diferite condiţii naturale.

2. Există o mare abundenţă de constatări şi mai ales de aprecieri fără să se treacă şi motivarea lor ştiinţifică.

3. Observaţiile se fac la intervale foarte mari de timp, în mod întîmplător şi nesistematic.

4. Există tendinţa de a se începe cu caracterizarea copilului înainte de a-l fi cunoscut suficient, precum şi tendinţa de a transforma jurnalul în caiet de caracterizări.

5. Există tendința de a înregistra mai ales manifestările negative ale copiilor și mai rar cele pozitive, pe care educatoarea trebuie să le cunoască în primul rînd pentru a putea ca ea să-și organizeze în mod just activitatea.

6. Se acordă o atenție exagerată copiilor rămași în urmă și „dificili" neglijînd urmărirea celor care constituie în genere copiii „cuminți" liniștiți sau a celor mediocri, care nu se disting prin nici o calitate sau defect evident.

7. Nu există întotdeauna suficientă continuitate pentru a urmări cunoașterea în adîncime, după cum se evită uneori notarea cauzelor care provoacă anumite manifestări.

Ținînd seama de analiza făcută modului de întocmire a jurnalului educatoarei, de către educatoarele cu o experiență bună în educarea copiilor, am ajuns la următoarele concluzii. După scopul pentru care îl urmărește, jurnalul se poate întocmi în două feluri :

a) înregistrarea unui singur aspect al dezvoltării copiilor sau a unor manifestări tipice ale copiilor cu scopul de a contribui la generalizarea experienței pozitive și la cunoașterea în adîncime a procesului instructiv-educativ ;

b) înregistrarea dezvoltării copilului, luat în parte, a manifestărilor, comportării și atitudinii sale, cu scopul de a asigura materialul faptic pe baza căruia să se poată ajunge la determinarea particularităților individuale și o dată cu aceasta la cunoașterea individualității sale.

De la caz la caz, educatoarele pot să-și aleagă fie prima, fie a doua formă de evidență a observațiilor asupra copiilor. De multe ori pentru a remedia o lipsă generală a întregii grupe, este necesară prima formă de înregistrare. In acest fel se procedează pentru a găsi căile de remediere a unei discipline slabe, sau îmbunătățirea unei vorbiri defectuoase ce caracterizează pe mai mulți copii din grupă. In aceste cazuri trebuie notate zilnic progresele pe care le fac copiii precum și ce măsuri se pot lua. De asemenea folosim această formă de jurnal cînd vrem să adîncim sau să îmbogățim un aspect al muncii instructiv-educative. In aplicarea creatoare a unor indicații metodice, dar mai ales în activitatea creatoare a educatoarelor, înregistrarea după o tematică precisă, cu un scop clar formulat este cea mai indicată cale de cunoaștere a copiilor.

Folosirea metodică a acestui fel de jurnal este în funcție de următoarele condiții, după cum arată A. I. Sorokina în manualul de pedagogie preșcolară :

— existența scopului precis și clar formulat, prin care se limitează conținutul înregistrării la un singur aspect ;

— înregistrarea să se facă în mod sistematic, dacă este posibil chiar zilnic, bineînțeles nu pentru toți copiii ;

— înregistrarea să se facă imediat după observare, însoțind-o de analiză.

Această formă de întocmire a jurnalului am întîlnit-o la o singură grădiniță din cele amintite și anume la educatoarele grupei mijlocii a grădiniței „Radio". Pe baza unui astfel de jurnal se poate ajunge la unele concluzii în legătură cu mijloacele de formare a vorbirii copiilor.

Un astfel de jurnal poate oferi material de bază în vederea organizării unui cerc pedagogic, sau chiar pentru o consfătuire mai largă.

Ca obiective pentru întocmirea unui asemenea jurnal pot fi, de exemplu, observarea particularităţilor de voinţă privind în general grupa de copii sau studierea unor manifestări ca : încăpăţînarea, capriciile, impulsivitatea etc. Acest material poate servi în vederea pregătirii unui cerc pedagogic cu tema „Formarea însuşirilor voliţionale ale copiilor de vîrstă preşcolară".

Al doilea sistem de jurnal în care se trec observaţiile în legătură cu manifestările şi alte particularităţi ale fiecărui copil se poate întocmi astfel :

a) Intr-un caiet obişnuit se repartizează pentru fiecare copil un număr de 4—5 pagini necesare notării observaţiilor dintr-un an.

Educatoarele grupei mici care trebuie să întocmească un jurnal cu observaţii care să cuprindă întreaga perioadă de şedere a copilului în grădiniţă e bine să repartizeze un număr mai mare de pagini pentru fiecare copil, cel puţin 12—15 pagini.

b) Organizarea notării observaţiilor în jurnal se poate face după următorul plan :

— In prima lună de şedere a copilului în grădiniţă să se noteze zilnic manifestările cele mai importante ale copilului în grădiniţă, urmărindu-se atît aspectele pozitive, cît şi lipsurile.

— In lunile următoare trebuie urmărite mai mult aptitudinile, interesele copilului precum şi unele observaţii în legătură cu trăsăturile de voinţă şi caracter.

Observarea trebuie făcută, chiar în cadrul unei singure luni, după o tematică bine întocmită care să privească mai ales diversele aspecte ale adaptării copilului la viaţa de colectiv, în mediul grădiniţei, precum şi a atitudinii în diversele ocazii, urmărind de asemenea spre ce activităţi se simte atras copilul. Ceva mai tîrziu se pot face observaţii în legătură cu particularităţile percepţiei, a atenţiei copiilor. Se mai poate urmări nivelul de dezvoltare al vorbirii, al gîndirii, cu principalele calităţi şi lipsuri, iniţiativa copiilor în jocurile de creaţie etc.

Jurnalul astfel completat, zi de zi, lună de lună, an de an, va da posibilitatea educatoarei să întocmească o caracterizare completă şi ştiinţifică, foarte necesară educatorului sau învăţătorului care preia munca de educare mai departe a copilului.

c) In privinţa conţinutului observaţiilor notate e bine să se respecte următoarele condiţii :

— să se noteze manifestările concrete şi nu aprecieri schematice făcute în general ; diferite răspunsuri şi discuţii semnificative ;

— să se descrie amănunţit diversele atitudini împreună cu împrejurările care au avut loc, analizîndu-se cauzele care au determinat manifestarea respectivă. De exemplu, se va arăta cum s-a manifestat un copil timid care a fost ales să conducă un joc ;

— să se evite caracterizarea copilului înainte de a fi siguri de existenţa particularităţii respective, de exemplu cum a procedat educatoarea de la grădiniţa Ministerului Invăţămîntului ;

— să se acorde atenţie notării aspectelor pozitive ale comportării şi manifestărilor copiilor, evitîndu-se tendinţa de a nota numai defectele şi lipsurile copilului ;

— să se noteze şi observaţiile făcute în familia copilului, precum şi toate observaţiile făcute în orice activităţi ale copilului în timpul mesei, al jocului etc ;

— cînd se notează lipsurile copilului, alături să se treacă şi ce măsuri se vor lua.

Este necesar să se oglindească în observaţii influenţa pe care au exercitat-o diversele procedee folosite în activitatea educativă cu anumiţi copii.

d) Jurnalul trebuie să cuprindă următoarele :

1. Datele personale ale copilului.
2. Starea fizică generală.
3. Situaţia familiară a copilului.
4. Observaţii asupra copilului — făcute cel puţin o dată la 10 zile, asupra fiecărui copil. Această parte va cuprinde spaţiul cel mai mare (va cuprinde aproximativ 3 pagini).
5. Caracterizarea copilului la trecerea lui în altă grupă sau la şcoala elementară.

Pentru trecerea copilului în şcoala elementară, educatoarea grupei mari trebuie să pregătească o caracterizare amănunţită asupra copilului, care să servească drept punct de plecare în munca învăţătorului clasei I elementare şi prin care să se asigure o continuitate în aplicarea diverselor procedee educative.

Caracterizarea copilului se va întocmi atît pe baza observaţiilor asupra copiilor (a jurnalului) cît şi pe baza analizei lucrărilor copiilor şi a evidenţei zilnice făcută în condica de înregistrare a activităţii educative.

Pentru întocmirea unei astfel de caracterizări, propunem educatoarelor să ţină seama de următoarele aspecte principale în dezvoltarea copilului.

I. Datele generale ale copilului :

— numele şi pronumele ;
— anul naşterii, luna şi ziua, locul naşterii ;
— numele părinţilor, ocupaţia lor, locul de muncă, situaţia materială şi condiţiile de viaţă ;
— nivelul cultural al părinţilor ;
— numărul şi vîrsta celorlalţi membri ai familiei ;
— atitudinea familiei faţă de copil, caracterul educaţiei primite în familie.

II. Dezvoltarea fizică :

— aprecierea asupra dezvoltării fizice ;
— sănătatea, antecedente ;
— starea de funcţionare a organelor de simţ.

III. Caracterizarea propriu-zisă a copilului.

A. *Dezvoltarea intelectuală a copilului.*

1. Bagajul de cunoştinţe în raport cu cerinţele îndrumătorului şi particularităţile vîrstei. Calitatea asimilării lor.
2. Particularităţile principale ale dezvoltării psihice :
— spiritul de observaţie ;
— felul memorării, calităţile memoriei ;
— formele de manifestare a imaginaţiei, conţinutul imaginilor ;
— aspectul gîndirii, calităţile ei ;
— vorbirea copilului : pronunţarea , vocabularul, structura gramaticală, coerenţa, expresivitatea.

B. *Calităţile emotivităţii : rapiditatea, intensitatea, trăinicia.*

Conţinutul emoţiilor şi sentimentelor.

C. *Însușirile voliționale — existența independenței, perseverenței, fermității.*

Existența unor manifestări negative : impulsivitatea, capricii, încăpățînare, sugestibilitate.

D. *Determinarea tipului de activitate nervoasă superioară.*

E. *Manifestările de conduită și caracter :*

— atitudinea față de colectiv, prietenia ;
— atitudinea față de părinți ;
— disciplina — stadiul însușirii deprinderii de viață civilizată ;
— existența unor trăsături pozitive ca : sinceritatea, modestia, curajul, cinstea, politețea.

F. *Aptitudini și interese :*

— atitudinea față de diverse activități ;
— conținutul intereselor — interesul pentru activitatea școlară ;
— calitatea îndemînărilor și priceperilor legate de activitatea artistică ;
— caracterul conștient și trăinicia intereselor ;
— manifestarea diferitelor aptitudini în cadrul activităților din instituția preșcolară.

Asigurîndu-se o notare sistematică a observațiilor, educatoarele își creează posibilitatea de a putea caracteriza copilul la sfîrșitul unei etape de ședere a lui în grădiniță. Valoarea observațiilor obiective și precise este deosebit de mare, dar este determinată de caracterul conștient al activității depuse.

Deși munca de întocmire a jurnalului nu a dovedit o preocupare permanentă a educatoarelor din țara noastră, călăuzindu-se în special de indicațiile psihologiei copilului, vor putea să reflecte în el procesul de dezvoltare a copilului în grădiniță. Este necesară lichidarea principalelor lipsuri în folosirea jurnalului de către educatoare, precum și extinderea acestui mijloc de evidență folosit încă de un număr mic de educatoare.

În concluzie, trebuie să subliniem că în munca educatoarei jurnalul constituie o formă importantă de evidență a diverselor aspecte ale activității fiecărui copil în parte.

Numai printr-o folosire metodică, care să aibă la bază o fundamentare temeinic științifică, jurnalul va putea constitui un ajutor prețios în cunoașterea dezvoltării copilului, o oglindă fidelă a unui proces complex de transformare a copilului sub influența puternică a educației.

DIN EXPERIENȚA MUNCII EDUCATIVE ÎNTR-O TABĂRĂ DE PIONIERI[1]

de *A. K. BATURIN*

În acest articol vom încerca să relatăm unele aspecte din experiența muncii educative desfășurată într-un detașament al taberei de pionieri „Mosènergostroi". Detașamentul doi, pe care trebuia să-l conduc era format din băieți și fete, elevi din clasele VI—VII de la diferite școli din Moscova, care în majoritatea cazurilor s-au întîlnit pentru prima oară în această tabără.

În fața noastră se punea o sarcină grea și anume, ca într-un termen scurt (26 de zile) să-i unim pe copii într-un colectiv pionieresc închegat, să-i antrenăm pentru preocupări interesante, să obținem o disciplină și organizare conștientă în rîndul tuturor. Noi am înțeles că această sarcină se poate realiza numai dacă în fruntea detașamentului vom avea un colectiv de conducere activ și cu autoritate, iar în responsabilii de grupă să avem un sprijin pentru combaterea indisciplinei. Numai astfel vom putea face ca leneșii și domnișorii să nu primească aprobare din partea detașamentului și să fie determinați să se supună voinței colectivului.

Am făcut cunoștință cu unii dintre pionierii detașamentului înainte de a pleca în tabără. De la ei am aflat cum învață, ce muncă de folos obștesc au făcut, din ce fel de cercuri școlare făceau parte, cu ce voiau să se ocupe în tabără ș.a.m.d. Cu ceilalți pionieri am discutat chiar în prima zi a sosirii lor în tabără.

Cunoașterea pionierilor dă posibilitatea nu numai să relevi interesele și cerințele fiecăruia, dar să-ți poți spune părerea, care sînt cei mai activi responsabili de grupă, în vederea alegerii colectivului de conducere al detașamentului și colectivului de conducere al taberei.

În primele zile a reieșit că majoritatea pionierilor sînt disciplinați și sînt gata să lupte pentru onoarea detașamentului lor. O singură grupă de copii era mai nedisciplinată, nu respectau regimul zilei, încercau să se opună voinței detașamentului.

Pentru a întări disciplina, colectivul de conducere al taberei a organizat întrecerea socialistă între detașamente pentru cea mai perfectă respectare a ordinei stabilită în viața de tabără (scularea la timp, și exercițiile de înviorare, alinierea în careu, ordinea perfectă în cortul respectiv ș.a.m.d.).

Un membru din colectivul de conducere al taberei împreună cu elevul de serviciu notа zilnic felul cum fiecare detașament își îndeplinește sar-

[1] *A. K. Baturin:* Opît vospitatelnoi raboti v pionerskom laghere. Sovietskaia pedagoghika, nr. 4, anul 1956, pag. 59—70.

cinile şi cum respectă regulile de disciplină şi organizare. Afară de aceasta, la fiecare trei zile, şi potrivit hotărîrii colectivului de conducere al detaşamentului se înmîna steguleţul roşu „cel mai bun detaşament de pionieri", detaşamentului care a obţinut rezultatele cele mai bune. Acest detaşament avea dreptul să se alinieze primul în careu, iar preşedintele detaşamentului avea cinstea să înalţe pavilionul taberei.

Întrecerea a ajutat la întărirea disciplinei şi la spiritul de organizare în rîndul pionierilor. Înşişi activiştii au fost antrenaţi să supravegheze pe copii dimineaţa cînd se scoală, cînd se aliniază în careu, cum se comportă la masă şi în alte locuri, căutînd ca toţi să respecte cu stricteţe regimul zilei.

Noi am acordat o deosebită atenţie educării la copii a deprinderilor de muncă. În tabără copiii au fost obişnuiţi să se autodeservească, să facă de serviciu la bucătărie, în sala de mese, să facă ordine în dormitoare şi pe terenul de sport al taberei, să îngrijească pomii şi florile. Toate grupele făceau de serviciu pe rînd în aşa fel ca fiecare pionier al grupei respective să participe la aceste munci.

Din iniţiativă proprie, fetele făceau ordine în dormitoare, spălau şi călcau rufăria, culegeau pentru bucătărie măcriş, învăţau de la bucătar cum să facă mîncare. Băieţii au amenajat terenul de fotbal cu porţi „adevărate", au săpat groapa pentru sărituri, au amenajat terenul pentru popice şi plaja.

Era mult de lucru şi la colţul viu, unde copiii aveau şi favoriţi : arici, iepuraşi, o veveriţă şi peşti în acvarium. Membrii cercului „Mîini îndemînatice" au confecţionat pentru locuitorii colţului viu căsuţe din placaj şi gărduleţe din reţea de sîrmă.

Copiii au muncit mult la amenajarea locului pe care trebuia să se alinieze cercul. Ei au curăţat cărarea cu grijă, au aşternut-o cu nisip, sădind de-a lungul ei puieţi de brad, iar în fiecare colţ copiii au făcut cîte o stea cu secera şi ciocanul din sticlă, bucăţele de cărămidă, pietricele colorate şi scoici. Lîngă pavilion au lăsat loc pentru calendar, pe care se scria zilnic din gazon, muşchi, flori şi conuri de brad, data, ziua şi luna.

Prin toate mijloacele am căutat să sprijinim iniţiativa creatoare a pionierilor. Astfel din primele zile de la sosirea în tabără, băieţii din al doilea detaşament au observat că drumul prin pădure, de la barăcile taberei spre rîu nu este bun şi au hotărît să-l repare. Într-un termen scurt, drumul era de nerecunoscut, era frumos, neted şi drept. În careu, directorul taberei a adus mulţumiri grupei de pionieri care a participat la această muncă.

A fost sprijinită, de asemenea şi propunerea fetelor mai mari, din detaşamentul al doilea : să ajute pe femeia de serviciu la spălatul podelelor în barăci, să şteargă cu cîrpă udă praful de pe tăbliile paturilor. În timp ce fetele făceau curăţenie în barăci, băieţii aduceau fetelor apă pentru spălarea podelelor şi strîngeau gunoiul.

Era subliniată şi activitatea pionierilor, care din iniţiativă proprie spărgeau şi tăiau lemne pentru bucătărie, ajutau pe bucătari la împărţirea cărnii, făceau focul la maşina de gătit. Colectivul de conducere al detaşamentului stimula pe toţi pionierii care veneau cu asemenea iniţiative. Astfel, colectivul de conducere a mulţumit lui Iura K. preşedintele grupei întîi, pentru organizarea în bune condiţii a unei adunări tematice care

s-a desfăşurat interesant, iar pe Galia G. pentru confecţionarea jucăriilor trimise grădiniţei de copii, patronată de pionieri.

Toate mulţumirile şi evidenţierile făcute în careu se treceau în jurnalul elevului de serviciu pe tabără şi în jurnalele detaşamentelor. Această evidenţă a evidenţierilor ne dădea posibilitatea să apreciem just munca detaşamentelor şi să acordăm în mod obiectiv steguleţul roşu „Cel mai bun detaşament de pionieri".

Planul de muncă al taberei prevedea ca pionierii să lucreze în fiecare zi, după puterea lor, 1 oră sau 2 ore în colhoz; pliveau semănăturile, îngrijeau legumele, strîngeau finul. Fiecare grupă avea lotul ei. Toţi lucrau laolaltă şi pe întrecute. După terminarea lucrului plecau de pe cîmpul colhozului totdeauna veseli şi mulţumiţi, deşi erau obosiţi.

Prin asemenea activităţi practice am căutat ca pionierii să aplice cunoştinţele pe care le primeau la şcoală şi să le completeze cu ceva nou. Ajutînd pe colhoznici la îngrijirea semănăturilor, pionierii observau în acelaşi timp cum creşteau şi se dezvoltau diferite culturi, căutau şi aplicau sub îndrumarea agronomului, mijloacele de luptă împotriva duşmanilor grădinilor, studiau solul şi avantajele folosirii ghiveciurilor nutritive şi a îngrăşămintelor chimice, pentru buna creştere şi dezvoltare a plantelor. Datorită acestui fapt mulţi pionieri îşi făceau cu succes, în tabără, temele pentru vară primite în şcoală la sfîrşitul anului şcolar.

Pentru ca pionierii să cunoască cea mai nouă tehnică agricolă s-au organizat o serie de excursii la S.M.T., la fermele de animale şi de păsări. Excursiile în unităţile agricole şi întîlnirile cu colhoznicii fruntaşi trezeau la copii un sentiment de respect faţă de munca din colhoz.

În careu se aduceau mulţumiri detaşamentelor, grupelor şi pionierilor care au lucrat bine în colhoz; despre ei se scria în gazeta de perete a taberei, „Coster", sau li se consacrau numere speciale „Fulger". Dar se întîmpla ca fetele şi băieţii care nu aveau deprinderea de a munci, să se sustragă de la munca cîmpului. În aceste cazuri, o influenţă pozitivă asupra lor o exercita colectivul de copii, şi autoritatea colectivului de conducere al detaşamentului.

Astfel, cînd Valeriu P. a spus că nu va merge în colhoz la plivit, că nu-i place să facă această muncă, drept răspuns răsunară voci: „Domnişorule", „Băiatul mamei", „Îi e frică, se teme să nu-şi facă bătături..." Era atîta dispreţ în aceste cuvinte, încît Valeriu s-a dat bătut îndată: „Ce v-aţi năpustit cu toţii asupra mea. Ce fel de domnişor sînt eu? Am să lucrez. Iată, o să vedeţi".

Lucrînd cu toţi colegii în colhoz, Valeriu s-a convins că munca în colectiv este veselă şi interesantă. Cu timpul el a îndeplinit sarcinile tot aşa de bine ca şi ceilalţi elevi.

La început se comporta urît şi un alt pionier, Colia S. Fiind mult răsfăţat în familie, era arogant şi încrezut. Lucra pe cîmp dezordonat şi chiar îşi bătea joc de tovarăşii sîrguincioşi. Dar nimeni nu-l aproba. În timpul şedinţei detaşamentului membrii colectivului de conducere al detaşamentului i-au spus serios: „Rămîi în urmă, Colia. Dar noi nu vom îngădui să compromiţi detaşamentul şi să ne faci de ruşine în faţa colhoznicilor".

Criticat în mod sever de tovarăşi, Colia a simţit că nu se mai poate să nu respecte părerea colectivului. Colectivul de conducere al detaşa-

mentului a cerut lui Colia să lucreze pe cîmp conştiincios şi să se poarte frumos. Acest băiat capricios şi ambiţios trebuia să se supună voinţei colectivului.

Un pionier care şi-a dat cuvîntul în faţa detaşamentului, înţelege că angajamentul neîndeplinit îi va submina autoritatea şi în ochii tovarăşilor. Acest fapt, stimulează pe mulţi adolescenţi să lupte cu greutăţile şi piedicile pe care le întîmpină. Dorinţa de a te arăta că eşti ferm şi hotărît joacă un rol important.

Bazîndu-ne permanent pe activul de pionieri, noi am stimulat în acelaşi timp formarea unei opinii sănătoase în detaşament pentru a se putea lupta împotriva celor care nu respectau disciplina. Noi educam activul de pionieri nu numai la adunări, dar şi în viaţa de fiecare zi ; sugerînd, iar uneori şi arătînd cum trebuie rezolvată în mod just o problemă sau alta, îl învăţam să muncească organizat. Procedeul şi-a arătat rezultatele. Cu fiecare zi, disciplina în detaşament se îmbunătăţea. Pionierii luau parte din ce în ce mai activ la munca de folos obştesc. Colectivul de conducere al taberei, totalizînd rezultatele întrecerii, a hotărît să înmîneze steguleţul roşu „Cel mai bun detaşament de pionieri" detaşamentului numărul doi.

Această hotărîre a colectivului de conducere al taberei a entuziasmat pe pionierii din acest detaşament, i-a stimulat la noi acţiuni, le-a dat noi puteri. Pentru a dirija just, în mod creator entuziasmul şi energia copiilor, noi căutam să aflăm înclinaţiile şi interesele fiecăruia, să determinăm pentru fiecare activitatea cea mai corespunzătoare. Chiar de la început s-a observat că nu toţi pionierii sînt la fel, unii sînt foarte activi, alţii mai potoliţi ; pe unii îi pasionează cititul, alţii sînt gata să petreacă zile întregi pe malul rîului cu undiţa în mînă. Cercurile organizate în tabără au permis să satisfacă cerinţele multilaterale ale copiilor. Foarte mulţi pionieri s-au înscris în cercul „Mîini îndemînatice", unde se confecţionau flori decorative, insigne, steguleţe, embleme sportive, costume de mascaradă, se repara încălţămintea, se făceau bănci şi se tăia coaje de mesteacăn.

Unii pionieri construiau cu mult interes plute pentru a înota în rîu. Mulţi se ocupau cu fotografiatul. Antrenîndu-se în munci interesante, băieţii care la început erau neorganizaţi şi nedisciplinaţi, se schimbau văzînd cu ochii.

Vitia S. încălca la început, în mod serios, disciplina, răspundea brutal la observaţiile făcute de elevii mai mari şi refuza sarcinile. Purtarea sa, pe lîngă faptul că dădea tuturor multă bătaie de cap, exercita o influenţă negativă asupra adolescenţilor cu temperament mai slab. S-a pus problema excluderii lui din tabără. Dar iată că într-o zi începu să plouă cu găleata şi tabăra era ameninţată de inundaţie.

— Copii, sculaţi-vă. Cămara este ameninţată să fie inundată ! — au auzit pionierii vocea elevului de serviciu.

Vitia se năpusti cel dintîi spre cămară. Căutînd în grabă o lopată, el începu să sape un şanţ pentru scurgerea apei. În ajutorul lui săriră şi alţi pionieri. În această zi, Vitia pentru prima oară de la venirea lui în tabără, auzi în careu că nu este mustrat, ci i se aduc mulţumiri. La întoarcere el spuse tovarăşilor : „Îmi plac faptele adevărate".

Am sfătuit pe membrii colectivului de conducere al detaşamentului să-i încredinţeze lui Vitia „fapte adevărate" — să conducă activitatea timuristă în sat. Vitia activă în această muncă cu plăcere şi a ştiut să justifice încrederea acordată de către detaşament. Timuriştii au făcut un gard în jurul casei bătrînului colhoznic Spiridonov, au reparat magazia, au spart şi au tăiat lemne pentru iarnă. Împreună cu membrii cercului „Mîini îndemînatice", au făcut multe jucării pentru micuţii de la grădiniţa de copii, pe care o patronau.

Astfel, preocuparea pionierilor pentru lucruri interesante şi care sînt în acelaşi timp şi de folos obştesc a contribuit nu numai la dezvoltarea iniţiativei pionierilor, dar şi la întărirea spiritului de organizare a disciplinei întregului detaşament.

Pionierii au primit cele mai diferite sarcini, dar aproape întotdeauna potrivit cu dorinţele şi înclinaţiile lor. Unii îngrijeau florile, alţii făceau ierbare şi colecţii, alţii confecţionau jucării pentru cei mici. Era greu să găseşti un pionier care să nu se ocupe de un lucru de folos obştesc.

Colectivul de conducere al detaşamentului controla îndeplinirea sarcinilor obşteşti. Rezultatele controlului se comunicau pe corturi, la adunările detaşamentelor, uneori şi în careu. Munca dusă cu succes pînă la capăt şi iniţiativa manifestată erau stimulate prin toate mijloacele şi anunţate în careu.

Nici o chestiune în viaţa detaşamentului nu era trecută cu vederea de colectivul de conducere al detaşamentului. Deseori ne sfătuiam cu pionierii activişti : cum e mai bine să desfăşurăm o muncă sau alta, ce trebuie să facem ca viaţa din tabără să fie mai interesantă şi mai antrenantă. Această metodă pentru rezolvarea problemelor detaşamentelor le plăcea pionierilor, stimula activitatea şi dezvolta iniţiativa.

Căutam să-i convingem pe copii că nu trebuie să spunem niciodată „nu pot" ; trebuie să-ţi încerci puterile să te străduieşti să îndeplineşti sarcina. Transmiţînd influenţa educativă asupra elevului, nu direct, ci prin colectivul de copii, noi creăm condiţii în cadrul cărora pionierul trebuia să răspundă pentru comportarea sa, în primul rînd, faţă de preşedintele grupei şi faţă de colectivul de conducere al detaşamentului. Dacă unii pionieri încălcau disciplina, nu respectau ordinea vieţii de tabără, noi întrebam în primul rînd pe preşedintele grupei şi pe preşedintele colectivului de conducere al detaşamentului ; comportarea pionierilor care încălcau disciplina, se discuta mai întîi în cadrul colectivului de conducere al detaşamentului. Tragerea la răspundere în faţa tovarăşilor, dezaprobarea unanimă, producea întotdeauna asupra vinovaţilor o impresie puternică.

Astfel educam activul de pionieri, întărindu-i autoritatea, mărind răspunderea pentru disciplina şi ordinea în detaşament ; ajutam la crearea unei opinii sănătoase în detaşament, la dezvoltarea criticii şi autocriticii în rîndul pionierilor. Spuneam activiştilor : luaţi hotărîri, aduceţi-le la îndeplinire, nu daţi înapoi în faţa greutăţilor, învăţaţi să le învingeţi.

Membrii colectivului de conducere al detaşamentului, preşedinţii de grupă şi elevii de serviciu supravegheau ei înşişi curăţenia în barăci, căutînd să fie ordine exemplară. La menţinerea curăţeniei şi a ordinei în tabără a contribuit în multe privinţe şi întrecerea dintre pionieri, „pentru cel mai îngrijit dormitor", înmînarea drapelului sanitar colectivului care asigura cea mai bună curăţenie în dormitorul său.

Fiecare detaşament avea, de asemenea, un lot din terenul taberei, pe care trebuia să-l întreţină curat şi îngrijit. Munca se desfăşura pe grupe. Preşedintele grupei dădea raportul despre îndeplinirea sarcinii în faţa preşedintelui colectivului de conducere al detaşamentului, care la rîndul său raporta preşedintelui colectivului de conducere al taberei. Desigur, fiecare detaşament căuta să îndeplinească sarcina dată cît mai bine şi mai repede. Copiii considerau eschivarea de la muncă ca un lucru ruşinos. De aceea cînd Vitali D. a refuzat să mătură terenul, motivînd că

nu-i place să facă această muncă, băieţii l-au „săpunit" încît a uitat de lene. Iar Ghena şi preşedintele colectivului de conducere al detaşamentului au declarat de-a dreptul că dacă Vitali nu va îndeplini sarcina dată, va vorbi despre aceasta la adunarea generală. Altădată, colectivul de conducere al detaşamentului a dezaprobat pe Nataşa N. şi pe Musea A. pentru faptul că au refuzat să facă curat în barăci, pretextînd că „au venit în tabără să se odihnească şi nu să muncească".

Cunoscînd îndeaproape preocupările elevilor îi putem ajuta să-şi dezvolte o serie de calităţi. Şefa detaşamentului doi a observat că lui Golia G. îi plac păsările şi este gata să stea ore întregi în tufişuri să le urmărească. L-am invitat pe Golia în cercul tinerilor naturalişti, unde a povestit tovarăşilor săi multe lucruri interesante despre păsări; apoi i s-a încredinţat sarcina să îngrijească animalele de la „colţul viu". S-a văzut că acest băiat într-adevăr avea mîini îndeminatice. Împreună cu ceilalţi tineri naturalişti el a făcut o colivie bună pentru veverita pe care au prins-o copiii în pădure.

O parte din elevi au venit pentru prima oară în tabără; pînă acum au avut puţine ocazii să vină în contact cu natura. De aceea în planul de muncă al taberei au fost incluse excursii în natură cu scop instructiv. Acestea se organizau sistematic sub îndrumarea educatorilor şi a instructorilor de detaşamente. În timpul excursiilor descrierile din manuale parcă prindeau viaţă în faţa copiilor. Fiecare excursie la riu sau pe cîmp se transforma într-o completare interesantă a lecţiilor de ştiinţele naturii. Pionierii făceau cunoştinţă cu diferite forme de relief, găseau urmele acţiunii apei şi a vîntului, aflau multe lucruri interesante despre viaţa pietrelor, cercetau cursul riului, culegeau bucăţi de diferite minerale. În timpul marşurilor în pădure, copiii învăţau să folosească harta şi busola, să recunoască păsările după aspectul exterior şi după glas, să se orienteze pe teren după pomi, să determine plantele, speciile copacilor, să aprindă cu un singur chibrit focul de tabără, să facă un cort, să se orienteze după azimut etc. Toate acestea i-au făcut pe copii să fie mai ageri, să li se dezvolte spiritul de observaţie, să ştie să tragă concluzii din observaţiile lor, întărindu-şi astfel cunoştinţele primite în şcoală. Cu respiraţia aproape oprită copiii ascultau povestirile despre viaţa animalelor sălbatice şi păsărilor, despre viaţa peştilor şi a insectelor, despre minunatele taine ale pădurii. Astfel pe nesimţite ei căpătau cunoştinţe noi despre animale şi plante. Cu mult interes pionierii alcătuiau colecţii de insecte, minerale, ierbare, cereale, muşchi, alge, frunze. Toate acestea erau destinate să fie date în dar şcolii lor.

Impresii de neuitat au lăsat copiilor conversaţiile intime de lîngă focul de tabără din poiana din pădure, culesul zmeurei, fragilor, murelor şi jocurile vesele din luncă. Îndeplinind rugăminţile şi dorinţele judicioase ale copiilor şi ţinînd seama de particularităţile şi interesele lor individuale, noi le permiteam ca împreună cu cei mai mari să asiste la răsăritul soarelui, la ivirea zorilor în pădure, să prindă peşte în zori, să meargă în pădure după ce apune soarele. Astfel ei cunoşteau mai pe larg natura vie şi îşi îmbogăţeau volumul impresiilor.

Cu mult succes s-a desfăşurat adunarea tematică a grupei a treia, consacrate plantelor medicinale. Pentru această adunare s-a ales un material interesant şi instructiv din cărţile: „Pe urmele lui Robinson" şi

„Sanatoriul din pădure" de N. Verzilin, „Pentru tineri, iubitori de natură" de N. N. Plavilscikov şi altele. Povestirile scurte, proverbele populare, versurile în care se vorbea despre folosul pe care-l aduc omului plantele medicinale sălbatice erau precedate de intuirea însăşi a plantelor şi ierburilor. Pionierii de la alte grupe şi detaşamente care luau parte la adunare examinau cu interes şi curiozitate plantele medicinale, desenele respective, tabelul plantelor medicinale culese în fiecare lună. Mulţi copii ştiau prea puţin sau aproape nimic despre însuşirile curative ale acestor plante, care se întîlneau pur şi simplu la fiecare pas. Detaşamentele formate din pionieri mai mari au cules sub îndrumarea medicului, instructorilor şi educatorilor multe plante medicinale şi le aduceau la farmacia din localitatea respectivă.

Adunarea cu tema „Zona verde a Moscovei", s-a desfăşurat în pădure lîngă tinerile plantaţii ale exploatării forestiere locale. Un bătrîn pădurar a vorbit pionierilor cum se plantează şi ce rost au copacii tineri, a amintit despre importanţa „zonei de pădure" pentru locuitorii Moscovei. Din cele ce li s-a spus şi din poeziile citite, copiii au aflat despre măreţul plan de transformare a naturii, realizat de poporul sovietic sub conducerea Partidului comunist şi al Guvernului sovietic. Tocmai de aici ei au înţeles mai clar de ce este necesar a ocroti fiecare pomişor, cît de important este a ocroti bogăţiile forestiere ale Patriei noastre. După această adunare pionierii au început să completeze „puşculiţa de pădure" cu seminţe de copaci predîndu-le la sfîrşitul verii la cantonul silvic.

In alte detaşamente s-au făcut adunări consacrate plantelor, păsărilor, insectelor, cu temele : „Păsările sînt prietenii noştri", „Viaţa insectelor". Aceste adunări fixau cunoştinţele primite la şcoală, deprindeau pe copii să facă observaţii asupra animalelor şi plantelor, educau la ei simţul estetic trezit de frumuseţea naturii patriei lor.

Jocurile turistice atrăgeau întotdeauna pe pionieri, trezindu-le dorinţa de a învăţa alfabetul Morse, semnalizarea, semnele de drum, de a alcătui o hartă topografică şi de a se orienta cu ajutorul ei. Indeosebi copiilor le plăceau jocuri ca „Grupa pierdută", „Căutarea comorii ascunse", „Semnele drumului". Astfel, tinerii cercetaşi visează să devină cercetători curajoşi, iscusiţi, îndrăzneţi. Dacă veţi întîlni un cort bine ascuns sub crengi şi veţi observa semnele convenţionale discrete la cotiturile potecilor puteţi fi siguri că pe aici au trecut cercetaşii unui detaşament de pionieri. Tocmai în timpul acestor jocuri se dezvoltă forţa, îndemînarea, ingeniozitatea, prezenţa de spirit, stăpînirea de sine, inventivitatea pionierilor. In acest caz se deschidea un cîmp vast pentru fantezia lor, pentru născocirea, iniţiativa, gîndirea lor creatoare. Jocurile educau la pionieri calităţi preţioase ca, perseverenţa de a învinge greutăţile, priceperea de a se orienta într-o situaţie complicată, de a acţiona în scopul intereselor colectivului, obţinînd împreună victorii.

Acordînd o deosebită importanţă educaţiei fizice, noi am organizat în tabără întreceri de atletică uşoară, întîlniri tovărăşeşti cu echipele de fotbal, şi voleibal ale taberelor vecine. Mulţi pionieri au trecut normele pentru insigna F.G.M.A. şi G.M.A. Copiii mai mici se antrenau cu jocurile ca : „Dă mingea", „Cine-i mai repede". Aceste jocuri întăreau muşchii, dezvoltau îndemînarea, priceperea copiilor. In timpul petrecut la tabără

am învăţat pe unii să înoate, pe alţii să facă sărituri, să joace voleibal, să danseze.

Este bine cunoscut cît de mult le place copiilor să organizeze marşuri prin ţinutul natal. Căutînd să influenţeze pe copiii neorganizaţi şi nedisciplinaţi, colectivul de conducere al detaşamentului a hotărît să-i antreneze la marşuri. Odată, la un marş, colectivul n-a invitat şi pe pionierul Slava N., care era cunoscut ca fiind un element nedisciplinat şi dezorganizat. Numai la rugămintea educatorului care a garantat pentru Slava, copiii au fost de acord să-l ia cu ei. Dar la primul popas Slava s-a hotărît să arate „eroismul" său. Fără să anunţe el s-a desprins de detaşament, s-a urcat pe munte şi s-a ascuns. Îngrijoraţi că tovarăşul lor a dispărut, copiii l-au căutat mult timp fără niciun rezultat. Însfîrşit Slava coborî singur de pe munte şi cu un aer de învingător începu să se laude că el se pricepe să se ascundă: el credea, probabil, că tovarăşii îl vor lăuda. Dar s-a întîmplat invers: pionierii nu numai că nu l-au lăudat, dar l-au judecat sever pentru fapta sa nedisciplinată. Nedumerit, Slava tăcu. Apoi convingîndu-se că colectivul îl judecă pe drept, începu să asigure că niciodată nu va mai încălca disciplina. Cu greu Slava reuşi să înduplece pe copii ca să-l creadă şi să-i permită să participe şi în viitor la excursii. Şi într-adevăr, după această întîmplare Slava se disciplină vădit: el căuta să ajute în toate pe tovarăşi şi nu refuza nici o sarcină. Ar fi fost naiv să presupunem că el s-a îndreptat cu totul. Dar au ieşit la iveală acele trăsături pozitive, care puteau fi folosite. Aflînd că Slava este un bun jucător de fotbal, colectivul de conducere al detaşamentului l-au antrenat în echipa de fotbal, devenind mai tîrziu căpitanul acestei echipe. Activitatea interesantă, care era după placul lui Slava, năzuinţa de a cuceri primul loc pentru detaşamentul său în cadrul întrecerilor de fotbal au dirijat energia băiatului spre munca de folos obştesc.

Călătoriile prin împrejurimile taberei, prin locurile unde s-au dus lupte, întîlnirile cu bătrînii localnici, povestirile educatorului, toate acestea rămîn pentru mult timp în memoria pionierilor.

Raionul Ruze are un bogat trecut istoric. Aici, în zilele Marelui Război pentru Apărarea Patriei, Armata Sovietică a luptat crîncen împotriva cotropitorilor hitlerişti. S-a hotărît să se organizeze plecarea la Ruze. În vechea Ruze, a trăit Ivan Danilovici Kalita — „culegătorul pămîntului rus". În ajunul acestui marş conducătorul cercului a organizat discuţia despre „Înălţarea Moscovei". Cu această ocazie s-a povestit despre Ivan Kalita, despre rolul lui în crearea statului rus unic, despre Ruze — locul natal al lui Kalita.

La Ruze pionierii au strîns un material interesant. Ei au ascultat povestirea conducătorului de excursie, M. F. Margorina, despre trecutul istoric al oraşului, au vizitat fortificaţiile. Ruinele vechilor construcţii de apărare, movilele, hramurile, care s-au păstrat în Ruze au atras foarte mult atenţia tinerilor etnografi. Copiii au înţeles că aceste monumente ale trecutului sînt mărturii vii ale unor evenimente din trecut; dar pentru a le putea cerceta trebuie să înveţi şi să înţelegi „limba" acestor monumente. La sfîrşitul excursiei, elevii au vizitat mormîntul partizanilor căzuţi în luptă împotriva cotropitorilor hitlerişti.

O muncă intensă a precedat excursia de la Borodino. Unii pionieri făceau referate despre Războiul Patriei din 1812, despre marele conducător

de oştiri rus M. I. Kutuzov, alţii pregăteau poezii şi material din literatura beletristică. Acei care ştiau să deseneze şi să schiţeze făceau schema şi harta luptei de la Borodino. Dar şi însăşi marşul, organizat foarte bine, a avut pentru copii o mare importanţă educativă. Pionierii mergeau spre Borodino de-a lungul malului rîului Moscova. Pe drum ei au vizitat peştera în care, după cum se spune, s-a oprit Napoleon, apoi vechile movile. Eu am observat cu cîtă atenţie asculta Slava explicaţiile şi poveştirile mele. Se vedea că-l interesa trecutul istoric al Patriei noastre.

Cîmpia Borodino este vastă. Ca nişte sentinele seculare se ridică aici grandioasele monumente-obeliscuri. Cu emoţie au cercetat copiii reduta Sevardin, bateria lui Raevski şi monumentele din Borodino. Am fost şi la muzeul istorico-militar.

După ce am vizitat localitatea Borodino, pionierii au plecat în excursie la Petrişceva, unde fasciştii au omorît pe eroina comsomolistă Zoia Kosmodemianskaia.

In timpul acestei excursii ei şi-au notat povestirile martorilor care au asistat la interogatoriul Zoiei ; au făcut şi desene. Tinerii fotografi au adus de la excursii multe fotografii interesante.

Excursii instructive au fost cele făcute la fabrica de carton, la Hidrocentrala electrică din localitate, la uzina de ace.

După aceste excursii, detaşamentul a scos cîteva fotogazete : „Ruza", „Borodino", „Petrişceva", „Marşuri prin ţinutul natal" şi altele.

Au lucrat mult în tabără şi tinerii geologi, care au hotărît să facă cunoştinţă amănunţită cu profilurile geologice, de pe teritoriul raionului Ruze, să afle ce bogăţii minerale se găsesc aici, ce fel de soiuri sînt în colhozurile vecine. Pe malurile rîului Moscova, ei au găsit, de pildă, fosile interesante de moluşte, scoici, bureţi de mare, care s-au păstrat bine în calcarul din perioada cărbunelui de pămînt. Pionierii au aflat că acum cîteva sute de milioane de ani acest loc era fundul unei mări adînci. In urma muncii efectuate, tinerii geologi au întocmit o colecţie de minerale şi de fosile, foarte preţioase, au ales mostre de sol, au schiţat schemele descoperirilor geologice.

Noi am acordat multă atenţie educaţiei politico-ideologice a pionierilor, în special, adunărilor şi informaţiilor politice. La pregătirea adunării, au participat aproape toţi pionierii. Ei repetau programul artistic, învăţau cîntece noi, povestiri şi jocuri.

Adunarea lîngă focul de tabără, consacrată eroilor partizani ai Marelui Război pentru Apărarea Patriei s-a desfăşurat cu succes. Materialul necesar pentru această adunare l-a strîns grupa pionierilor în timpul întîlnirii cu bătrînii localnici din raionul Ruze, care au povestit despre tînăra partizană Lida Matveeva şi despre comisarul detaşamentului de partizani S. I. Solnţev, Erou al Uniunii Sovietice. Participanţii adunării au ales poezii şi fragmente din operele în proză. Adunarea s-a transformat într-o discuţie sinceră despre dragostea faţă de Patrie, despre minunatele trăsături ale omului nou sovietic, despre educaţia voinţei şi a caracterului.

O impresie de neuitat a produs asupra pionierilor adunarea organizată la Petrişceva, consacrată Zoiei Kosmodemianskaia.

Pregătindu-se pentru această adunare copiii au recitit „Povestiri despre Zoia şi Şura", schiţa „Tania" de Lidova, au pregătit un montaj literar după poemul lui M. Aligher „Zoia".

În alte detaşamente s-au desfăşurat cu succes adunări cu teme: „Ei au fost pionieri", „Două lumi — două copilării", „Cravata roşie", „Pacea lumii" şi altele. Bogate în fapte vii şi convingătoare, adunările lărgeau cunoştinţele pionierilor, contribuiau la creşterea cunoştinţelor lor politice şi la educarea calităţilor morale.

Copiii sînt curioşi, dornici de a cunoaşte. Ei manifestă interes uriaş pentru viaţa politică, culturală, economică a ţării noastre, pentru evenimentele internaţionale. Ei trebuie să fie în curent cu cele mai importante evenimente atît din ţara noastră, cît şi din ţările străine. Noi am organizat munca în aşa fel, încît toţi pionierii mari luau cuvîntul la orele de informaţii politice. Ei alegeau în mod independent materialul respectiv, alcătuiau planul sau conspectul expunerilor, iar apoi împreună cu educatorul şi instructorul de pionieri discutau planurile şi conspectele lor şi primeau în acest caz indicaţii şi sfaturi necesare.

Se înţelege de la sine, că organizarea odihnei se lega de evenimentele curente din ţara noastră, de munca de pe cîmpiile colhozurilor, de strîngerea seminţelor, plantelor furajere, sălbatice folositoare şi ale ierburilor medicinale, de activitatea timuristă în sat ş.a.m.d. În informaţiile politice se sublinia, în special importanţa avîntului dezvoltării agriculturii, realizată în prezent de poporul sovietic sub conducerea Partidului comunist. În comunicări se prezentau fapte vii şi interesante despre realizările producţiei colhoznice, despre cei mai buni oameni ai satului colhoznic, despre tehnica modernă agricolă, despre munca comsmoliştilor trimişi să lucreze pe pămînturile înţelenite.

Pentru agitaţia vizuală s-au afişat în camera pionierilor fotomontaje confecţionate de pionierii mai mari: „U.R.S.S. — ţara socialismului", „Cucerirea pămînturilor înţelenite", „Hidrocentralele ţării noastre", „Tinerii miciurinişti", „Pacea lumii", „Pionierii sînt eroi" şi altele.

Educaţia politică cu adevărat preţioasă nu se poate face ruptă de viaţă, de faptele însăşi ale copiilor. Iată de ce în tabăra noastră au fost standuri permanente cu lucruri expuse pe teme ca: „Preocupările interesante ale detaşamentelor" şi „Aşa procedează pionierii". Standul al doilea atrăgea îndeosebi pe pionieri. Aici se găseau mai cu seamă scurte însemnări cîteodată cu desene sau fotografii despre faptele frumoase ale pionierilor din tabăra noastră.

Astfel într-o însemnare, dată la stand se vorbea despre activitatea frumoasă a timuriştilor în colhoz, condusă de Vitia, într-o altă însemnare se arăta fapta curajoasă a pionierului Jura K. din detaşamentul doi, care a omorît un şarpe. Comunicările de acest fel trezeau la fiecare pionier năzuinţa de a face fapte bune.

Standul „Preocupările interesante ale detaşamentelor" era folosit pentru schimbul de experienţă în muncă. Ideile interesante erau însuşite de alte detaşamente şi grupe. Astfel, adunările detaşamentului doi, consacrate studierii plantelor medicinale şi vieţii animalelor, păsărilor şi insectelor a trezit dorinţa fierbinte la mulţi copii să organizeze adunări similare.

S-au desfăşurat discuţii cu privire la tema prieteniei şi a tovărăşiei, la cinstea şi justeţea, la cuvîntul pionieresc. Se organiza de asemenea, citirea şi discutarea în colectiv a cărţilor interesante cum sînt: „Casa de pe deal" de A. M. Musator şi „Pe Volga" de M. Prilejaeva. Pe grupe se citeau articole din ziare.

Pentru scopuri educative noi am folosit filme în care era vorba despre onoarea de pionier, despre prietenie, datoria patriotică: „Prieteni nedespărţiţi", „Apărarea înaripată", „Cortic", „Onoarea tovarăşului", „Copiii partizanului", şi altele. Filmele vizionate se discutau. Se arăta sensul ideologic al operei, ce se poate învăţa de la un film şi deseori discuţii de acest fel începeau de la sine — în timpul plimbării, în timpul unui popas, lîngă focul aprins în timpul unui marş.

Gazeta de perete a taberei, „Coster", ducea lupta pentru participarea activă a pionierilor în toate acţiunile întreprinse. Gazeta cuprindea deseori fotografii ale celor mai buni pionieri, desene, caricaturi prieteneşti. De asemenea şi gazetele „Fulger" ajutau la îmbunătăţirea muncii şi la închegarea colectivului din tabără; aceste gazete oglindeau munca detaşamentelor, a grupelor şi a unor pionieri dusă pe cîmpiile colhozurilor şi pentru culegerea plantelor medicinale, a seminţelor diferitelor specii de copaci etc. Cu un sentiment de satisfacţie se îndepărtau pionierii de la aceste gazete „Fulger", mai ales, cînd grupa lor cîştiga întrecerea. De asemenea şi gazeta umoristică de perete „Crocodil" se bucura de un mare succes, care cu arma satirei şi a umorului biciuia lenea, neglijenţa, atitudinile de gură-cască.

Deşi tabăra de pionieri „Mosenergostroi" există relativ de curînd, totuşi ea şi-a format deja tradiţii frumoase: sărbătorirea zilei de naştere a pionierilor, patronarea elevilor mai mici de către elevii mai mari, întîlnirile cu copiii colhoznicilor, organizarea expoziţiilor înainte de plecarea unei serii din tabără, pregătirea ierbarelor şi a colecţiilor drept daruri pentru şcoală. Aceste tradiţii au ajutat mult la închegarea colectivului de copii, la dezvoltarea sentimentului de prietenie, a ajutorului reciproc tovărăşesc.

Să luăm de pildă, patronarea pionierilor mai mari din detaşamentul doi asupra fetelor mici din detaşamentul cinci. Pionierii mai mari ajutau pe cei mici să-şi facă paturile, să-şi împletească cosiţele, să-şi împodobească baraca, să pregătească o reprezentaţie artistică. Cu multă grijă cei mari organizau pentru pionierii mai mici citirea în colectiv a ziarului „Pionierskaia pravda", serile de poveşti, confecţionau pentru ei jucării etc.

Experienţa în crearea în tabără a detaşamentelor mixte, băieţi şi fete, pe care am făcut-o în ultima vreme a dat rezultate bune. Munca în detaşamente a devenit mai interesantă, mai bogată. Între băieţi şi fete s-au stabilit relaţii frumoase, tovărăşeşti. Fetele călcau pentru băieţi uniformele de pionier, cravatele, îi ajutau să-şi facă paturile şi să împodobească barăcile. Băieţii au făcut pentru fete bănci în pădure, leagăne, au fixat hamacurile.

Detaşamentul doi a avut steagul roşu al colectivului de conducere al taberei tot timpul cît a durat seria. Acest detaşament a obţinut cei mai buni indici în ceea ce priveşte respectarea regimului de zi, participarea în munca de folos obştesc şi organizarea diferitelor manifestări pentru detaşament. Şi dacă la începutul seriei cineva dintre pionieri îşi închipuia

că în tabără nu există nicio activitate, la sfîrşit nimeni nu se gîndea că poate exista odihnă plăcută fără muncă obştească. Băieţii, ca Vitia, Colia şi Valeriu nu numai că şi-au îndreptat purtarea, dar au început să participe activ în viaţa taberei, fiind în rîndul celor mai buni pionieri şi la sfîrşitul seriei au primit drept premiu daruri preţioase.

La închiderea taberei s-a pregătit o expoziţie cu lucrările pionierilor. La expoziţie, pe lîngă diferite colecţii şi ierbare au fost expuse planoare, broderii, diferite lucruri făcute din coaje de mesteacăn, desene, figuri de păsări confecţionate din argilă şi plastilină, rame din placaj lucrate cu traforaj, gazete de perete, fotomontaje, caiete zilnice ale detaşamentelor. Această expoziţie a arătat ce au învăţat pionierii în tabără.

După cum am putut afla mai tîrziu mulţi pionieri la întoarcerea lor din tabără au continuat să lucreze, aducînd folos datorită deprinderilor lor de muncă şi priceperilor practice, pe care le-au căpătat în tabără.

Deprinderile practice folositoare căpătate de pionieri, dezvoltarea largă a iniţiativei la copii, educaţia activului de pionieri va exercita, fără îndoială, o influenţă puternică şi în munca de mai tîrziu, pe care o va duce organizaţia de pionieri în şcoală.

Cadrele didactice — educatori care iubesc mult copiii şi ştiu să folosească curiozitatea pionierilor, pot să facă multe lucruri într-o tabără de pionieri, sprijinind la timp iniţiativa, îndreptînd energia într-o direcţie justă.

Experienţa de cîţiva ani în munca dusă ca educator în taberile de pionieri organizate în afara oraşului ne permite să tragem următoarele concluzii :

1) Calităţile morale înalte la copii pot să se dezvolte numai pe baza participării lor active la diferite forme de muncă. Munca de folos obştesc a pionierilor nu asigură numai însuşirea diferitelor deprinderi şi priceperi în muncă, ci lărgeşte orizontul politehnic, educă dragostea şi respectul pentru muncă.

2) Energia pionierilor îndreptată cu pricepere în direcţia unei activităţi concrete contribuie la educarea simţului datoriei, a disciplinei, a colectivismului şi a ajutorului tovărăşesc reciproc.

3) Activitatea proprie şi iniţiativa pionierilor, creaţia lor multilaterală se dezvoltă în procesul muncii de folos obştesc ţinînd seama să fie relevate la timp interesele lor, înclinaţiile şi particularităţile, ceea ce permite ca fiecare să lucreze, ceea ce îi place. Dirijarea energiei pionierilor spre activităţi interesante şi utile nu contribuie numai le dezvoltarea iniţiativei, dar educă şi dragostea de muncă, spiritul de organizare şi sentimentul de răspundere pentru sarcina încredinţată.

4) Organizarea muncii în cadrul unui detaşament de pionieri, trebuie să se sprijine întotdeauna pe activul de pionieri, antrenîndu-l în rezolvarea tuturor problemelor din viaţa detaşamentului. Influenţa pedagogică asupra unor pionieri cît şi asupra colectivului unui detaşament este mai bine să o exercităm prin activul de pionieri, decît în mod direct.

5) Dezvoltarea criticii şi autocriticii în rîndul pionierilor duce la formarea unei opinii sănătoase în detaşament, îndreptată împotriva celor care încalcă disciplina, împotriva leneşilor, domnişorilor şi a celor neglijenţi. Ajutorul reciproc tovărăşesc contribuie la formarea şi întărirea colectivului în cadrul detaşamentului, creează o atmosferă de unitate şi de prietenie.

DE PESTE HOTARE

PENTRU ZIUA DE MÎINE A OMENIRII

Cronica atentă a anilor aceştia de lupte şi victorii nu poate să nu sublinieze un fapt deosebit, poate unic în istorie: acţiunea unită, atît pe plan naţional cît şi pe plan internaţional, a cadrelor didactice în lupta lor eroică împotriva primejdiilor care ameninţă şcoala în ţările burgheze.

In îndirjita lor străduinţă pentru apărarea drepturilor copilului la educaţie, pentru progresul şcolii, pentru demnitatea profesiunii de educator, în lupta lor dramatică, de la simplu protest pînă la grevă, pentru asigurarea condiţiilor materiale care să facă posibilă îndeplinirea marilor sarcini ce revin şcolii, e în fond adîncul zbucium al unora din cele mai vii conştiinţe ale lumii, pentru viitor, pentru ziua de mîine mai însorită a omenirii.

Astfel, pe plan naţional, cadrele didactice din ţările burgheze unite în organizaţii sindicale şi profesionale, dincolo de orice deosebiri de ordin politic sau religios, duc o susţinută luptă pentru asigurarea condiţiilor materiale şi morale necesare progresului şcolii, iar pe plan internaţional puternice organizaţii ca F.I.S.E. (Fédération internationale syndicale de l'enseignement), F.I.P.E.S.O. (Fédération internationale des professeurs de l'enseignement secondaire officiel), F.I.A.I. (Fédération internationale des associations d'instituteurs), W.C.O.T.P. (World confederation of organisations of the teaching profession), desfăşoară o activitate de o mare amploare şi adînc răsunet.

★

Menţionarea cîtorva aspecte ale acestei lupte ne va aduce mai aproape această mare mişcare a muncitorilor din învăţămînt [1].

In *Italia,* lupta cadrelor didactice pentru îmbunătăţirea condiţiilor de viaţă şi pentru obţinerea unui nou statut care să asigure profesiunii de educator un rol corespunzător importanţei ei social-culturale a luat în cursul anului 1955 forme deosebit de ascuţite. Cadrele didactice au declarat de cinci ori greva generală ca urmare a refuzului guvernului de a respecta recomandarea Parlamentului din 1954 privitoare la îmbunătăţirea condiţiilor materiale a cadrelor didactice, şi la elaborarea unui nou statut al acestei profesiuni, adică recomandarea de a se asigura şcolii condiţiile necesare spre a-şi putea îndeplini marile ei sarcini sociale. In întreaga Italie, participarea la grevă a cadrelor didactice a fost masivă, procentajul

[1] Revista „Enseignants du monde" nr. din martie 1956 publică cîteva date interesante privind lupta cadrelor didactice pentru progresul şcolii.

ridicîndu-se la 98%. Masa cadrelor didactice s-a bucurat de simpatia şi aprobarea atît a marilor mase muncitoare, cît şi a părinţilor, elevilor şi a opiniei publice. Aproape în toate oraşele, Camerele de Muncă au convocat, în timpul grevelor, adunări populare ale muncitorilor şi cetăţenilor, care au susţinut lupta profesorilor. Ziarele cotidiene, de la cele democratice — ca Unita, Avanti, Il Paese, Paese-Sera, Il Nuovo Corriere — şi pînă la cele burgheze au consacrat în această perioadă articole de fond şi ample dări de seamă, urmărind cu multă simpatie această luptă a cadrelor didactice pentru a asigura şcolii condiţiile materiale care să facă posibilă îndeplinirea marilor ei sarcini social-culturale. De aceea lupta a fost posibilă datorită faptului că diversele sindicate italiene de învăţămînt au reuşit să realizeze unitatea de acţiune constituindu-se în „Frontul unic al şcolii".

Marea mişcare a cadrelor didactice din 1955, în Italia, are însemnătatea că a făcut cunoscute întregului popor, pentru prima oară, gravele condiţii în care se găseşte şcoala italiană şi a pus pe primul plan însăşi problema reformei ei.

In 1956, ca urmare a acestor greve, ca urmare a acţiunii unite a sindicatelor de învăţămînt italiene, guvernul a fost silit să încredinţeze Parlamentului elaborarea noului statut al cadrelor didactice şi de asemenea a fost constrîns să mărească salariul profesorilor prin acordarea unor indemnizaţii lunare suplimentare şi să simplifice sistemul de înaintare în profesie. „Frontul unic al şcolii" considerînd acestea ca un început a declarat că va continua lupta cu puteri sporite. Marea însemnătate a luptei cadrelor didactice din Italia stă în faptul că făcîndu-se cunoscut marilor mase deficienţele şcolii, problema învăţămîntului a devenit una din marile probleme politice naţionale. Ca şi problema agrară, ca şi cea a industrializării sau a şomajului ea cere o soluţionare urgentă şi de mari proporţii. Reforma întregului sistem de învăţămînt se impune cu necesitate.

In *Mexic,* în decembrie 1955 s-a ţinut cel de al IV-lea Congres al cadrelor didactice grupate în Sindicatul naţional al muncitorilor din învăţămînt. Ţinut sub preşedinţia lui Ruiz Cortines, preşedintele Republicii, lucrările lui s-au desfăşurat sub semnul democraţiei şi al păcii şi au fost luate o serie de rezoluţii însemnate. Astfel s-a hotărît rectificarea Cartei educatorilor mexicani, care a fost elaborată după principiile Cartei mondiale a educatorilor. Carta stabileşte drepturile şi datoriile cadrelor didactice, în special datoriile patriotice şi de apărare a democraţiei, drepturile la stabilitate în profesie, participarea la viaţa politică, înlăturarea discriminărilor datorite ideilor religioase sau politice. S-a hotărît de asemenea îmbunătăţirea condiţiilor de viaţă a cadrelor didactice şi respectarea principiului „la muncă egală, salariul egal". S-a hotărît că învăţămîntul trebuie să fie democratic, fără nici o discriminare de ordin religios, rasial, social sau politic, şcoala trebuind să educe copilul în spiritul dragostei de muncă, al solidarităţii, al prieteniei şi al ajutorului reciproc, în spiritul dragostei faţă de celelalte popoare şi de condamnarea rasismului şi a curentelor şovine.

Arătîndu-se că munca cadrelor didactice nu poate să se desfăşoare decît într-un climat al păcii, s-a condamnat propaganda de război, subliniindu-se necesitatea rezolvării paşnice a problemelor litigioase, necesi-

tatea reducerii înarmărilor şi a interzicerii armelor atomice, necesitatea dezvoltării relaţiilor şi a schimburilor culturale între ţări.

Copiii trebuie educaţi în spiritul dragostei faţă de poporul lor şi a independenţei lui, precum şi în spiritul respectului faţă de celelalte naţiuni.

S-a condamnat literatura belicistă şi fascistă, filmele care duc la coruperea moralităţii, şi în acest scop s-a cerut o strînsă colaborare între şcoală, părinţi şi organizaţiile democratice.

S-a hotărît de asemenea ataşamentul la principiile democratice ale constituţiei mexicane şi apărarea unităţii de acţiune a cadrelor didactice şi a solidarităţii lor cu muncitorii şi ţăranii.

Pe plan internaţional, congresul cadrelor didactice mexicane a hotărît ţinerea unui strîns contact cu organizaţiile internaţionale ale muncitorilor din învăţămînt.

Congresul a subliniat dorinţa fermă a cadrelor didactice de a lupta pentru realizarea hotărîrilor luate spre a se asigura astfel progresul şcoalei mexicane în faţa căreia stau însemnate probleme de rezolvat, cum este problema celor 3.250.000 de copii care sînt încă în afara oricărei forme de învăţămînt, şi a lipsei de cel puţin 65.000 de învăţători necesari operei de educaţie.

În *Anglia,* lupta unită a cadrelor didactice a dus anul trecut la obţinerea unei importante victorii : destituirea ministrului Educaţiei Naţionale, Florenţa Horsbrugh, a cărei politică de severe economii în detrimentul şcolii a provocat ostilitatea tuturor profesorilor. Conflictul care mocnea de multă vreme a izbucnit cu ocazia încercării de a se ridica la 6% contribuţia de pensii. După înlăturarea ministrului, Uniunea Naţională a cadrelor de învăţămînt (N.U.T.) a continuat lupta pentru a se obţine renunţarea definitivă, din partea guvernului, la proiectul de lege privind mărirea contribuţiei la fondul de pensii. Uniunea profesorilor a declarat că va folosi toate mijloacele de luptă, inclusiv dreptul la grevă. Ca o primă măsură s-a organizat în şcoală boicotarea colectei guvernamentale pentru fondul de economie naţională. Trebuie subliniat că această hotărîre reprezintă o cotitură fundamentală în lupta cadrelor didactice din Anglia : în decurs de 30 de ani ea constituie prima măsură de ripostă energică împotriva unui act al guvernului. De asemenea s-au ţinut în toată ţara mari adunări ale cadrelor didactice în care s-a cerut organizarea grevei, boicotarea acţiunilor Ministerului Educaţiei, refuzul de a lucra cu organele de inspecţie şi control, neparticiparea la îndeplinirea sarcinilor cu caracter extraşcolar. Punctul culminant al acestei prime faze de luptă a fost atins cu declararea grevei de o jumătate de zi de către cadrele didactice din Glasgow.

Dar acestea nu sînt decît preludiul unei mari acţiuni urmărind îmbunătăţirea condiţiilor de viaţă a profesorilor. Pentru viaţa politică din Anglia noua atitudine a cadrelor didactice constituie un eveniment de o însemnătate deosebită, o adevărată cotitură pe care de altfel presa capitalistă o şi subliniază.

Ceea ce se întîmplă acum în lupta cadrelor de învăţămînt englez nu e decît o parte dintr-o mare mişcare care cuprinzînd clasele mijlocii va putea, prin unirea cu marile mase muncitoreşti, să ducă la deschiderea unor zări noi.

In *Belgia,* cadrele didactice după o îndelungată luptă care a mers pînă la declararea grevei în 1954, au reuşit să obţină o oarecare sporire a salariilor şi recunoaşterea drepturilor sindicale şi politice care pînă acum erau contestate tuturor funcţionarilor publici.

Din 1955 lupta pe tărîmul şcolar a căpătat un net caracter de luptă de clasă. Prin unitatea de luptă a cadrelor didactice cu clasa muncitoare, prin mari manifestaţii de masă, s-a reuşit să se împiedice marşul forţelor reacţionare asupra oraşului Bruxelles şi să se obţină votarea legii Collard care a permis guvernului socialist-liberal, venit la putere în 1954, să dezvolte învăţămîntul de stat. Astfel în septembrie 1954 s-au deschis 20 de şcoli noi.

Dar progresul în asigurarea unor baze materiale mai bune pentru şcoală e frînat de marile cheltuieli militare, ca urmare a participării Belgiei la Pactul Atlantic.

In *India,* în decembrie 1955 s-a ţinut la Delhi conferinţa pan-indiană a învăţămîntului, organizată de Federaţia pan-indiană a Asociaţiilor cadrelor didactice. Au participat aproximativ 4.000 delegaţi reprezentînd peste 300.000 de profesori şi ea s-a bucurat de însăşi prezenţa preşedintelui Republicii indiene, dr. Rajendra Prasad.

Conferinţa a subliniat necesitatea adaptării învăţămîntului la trebuinţele Indiei actuale şi datoria guvernului de a asigura şcolii şi cadrelor de învăţămînt condiţiile materiale care să facă posibilă îndeplinirea marilor sarcini sociale ce le revin. S-a cerut pentru şcoală clădirea de noi localuri şi înzestrarea lor cu materialul didactic necesar, iar pentru profesori, urgenta mărire a salariilor şi elaborarea unui nou statut care să prevadă obligaţiile şi drepturile cadrelor didactice. S-a cerut de asemenea cu insistenţă înlăturarea restricţiilor privind participarea profesorilor la organizaţiile sindicale profesionale şi la viaţa politică a ţării.

Conferinţa a dezbătut de asemenea însemnate probleme de educaţie şi învăţămînt, ca problema educaţiei adulţilor, educaţia femeii, educaţia morală, fizică, religioasă, problema disciplinii, problema învăţămîntului tehnic etc.

S-a subliniat de asemenea necesitatea ca Federaţia pan-indiană a Asociaţiilor cadrelor de învăţămînt să-şi îmbunătăţească modul de organizare pentru a putea astfel face faţă marilor sarcini pe care i le pune epoca actuală.

In *America Latină* încercările de unificare sindicală a cadrelor de învăţămînt ale acestui vast continent ce numără 160.000.000 de locuitori şi aproximativ 500.000 profesori, au luat un caracter decisiv începînd cu anul 1952 cînd a avut loc la Chili conferinţa americană a cadrelor din învăţămînt. Drumul a fost netezit de încercări mai vechi, începînd cu Congresul american al profesorilor din 1928 de la Buenos-Aires. Congresele ulterioare de la Montevideo, Havana, Santiago şi Mexic, din 1930, 1939, 1943 şi 1946 au reprezentat trepte pe acelaşi drum al luptei pentru unificarea mişcării sindicale a cadrelor didactice.

Ca urmare a conferinţei din 1952, din Chili, în ianuarie 1956 a avut loc la Montevideo conferinţa preparatoare a celui de-al VI-lea Congres

american al cadrelor de învățămînt, congres care a fost hotărît pentru data de 28 ianuarie 1957, la Montevideo.

Conferința din ianuarie 1956 de la Montevideo a hotărît să denunțe represiunile la care sînt supuse elementele progresiste din statele Americii Latine și îndeosebi din Chili, Guatemala, Paraguai, Peru, să apeleze la acțiunea de solidaritate pe plan internațional și să ceară guvernelor acestor țări eliberarea cadrelor didactice închise, reintegrarea lor în funcții și restabilirea drepturilor democratice.

Conferința a stabilit de asemenea ordinea de zi pentru Congresul din ianuarie 1957. Principalele puncte sînt:

— situația învățămîntului în America și măsurile propuse pentru îmbunătățirea lui;

— situația cadrelor didactice și rezolvarea problemelor pe care le ridică;

— crearea unui organism permanent de coordonare și unificare a cadrelor didactice americane, stabilirea principiilor, scopurilor și a modului său de organizare și funcționare.

Conferința a hotărît strîngerea legăturilor cu organizațiile internaționale democratice ale cadrelor didactice și invitarea lor la Congres.

De asemenea conferința a hotărît să se accepte ca obiective esențiale și urgente ale luptei cadrelor didactice, următoarele:

— dreptul de sindicalizare pentru profesori și dreptul de liberă organizare pentru elevi și studenți, abrogarea dispozițiilor restrictive și amnistierea cadrelor didactice și a studenților persecutați;

— elaborarea unei legislații adecvate privind problemele profesionale ale muncitorilor din învățămînt;

— acordarea de bugete pentru învățămînt care să facă față obligației statului de a garanta instrucția tuturor cetățenilor;

— considerarea obligativității, gratuității și laicității învățămîntului ca principii esențiale ale educației.

Conferința de la Montevideo reprezintă o contribuție însemnată la lupta pentru unitate a muncitorilor din învățămînt.

Existența unor cît mai întinse și puternice organizații democratice ale cadrelor didactice reprezintă nu numai o serioasă garanție pentru viitorul culturii și civilizației, dar și un prețios aport adus forțelor progresului și păcii din întreaga lume.

ION ORGHIDAN

D I S C U Ț I I

ÎN LEGĂTURĂ CU PROBLEMA TIPURILOR DE ACTIVITATE NERVOASĂ SUPERIOARĂ

ELENA MAFTEI
Cercetător științific principal,
Institutul de științe pedagogice

Discuția deschisă în paginile „Revistei de pedagogie" cu privire la caracterizarea psihologică a elevilor pe baza determinării tipurilor de activitate nervoasă superioară, n-a rămas fără ecou în rîndurile psihologilor și pedagogilor din țara noastră, ci își continuă cursul prin apariția articolului „Unele considerațiuni cu privire la problema tipurilor de activitate nervoasă superioară", semnat de prof. univ. B. Zörgö [1].

Orice participare la aceste discuții trebuie apreciată ca fapt pozitiv, ea constituind dovada însemnătății pe care o prezintă problema respectivă. Într-adevăr nu e nevoie de prea multe argumente, pentru a ne convinge că problema tipurilor de activitate nervoasă superioară este actuală, iar rezolvarea ei justă și grabnică trebuie să intereseze pe cît mai mulți cercetători și cadre didactice, deoarece ea înseamnă o contribuție deosebit de valoroasă pentru organizarea științifică a procesului instructiv-educativ.

★

În acest articol vom încerca să analizăm cîteva probleme pe care le ridică prof. B. Zörgö în dorința de-a contribui la lămurirea și aprofundarea materialelor publicate în cadrul acestor discuții. În afara sublinierii prealabile a unor detalii mai puțin semnificative, vom insista asupra celor două probleme, care constituie axa lucrării menționate :

1) Relația dintre temperament și tipul activității nervoase superioare din care derivă și alte aspecte :
   a) raportul dintre noțiunile psihologice și cele fiziologice ;
   b) raportul dintre material și ideal.
2) „Mascarea" tipului de activitate nervoasă superioară.

Autorul accentuează faptul că particularitățile de tip ale activității nervoase superioare influențează orice proces psihic — cu sublinierea, care se realizează „pe baza activității nervoase". Așa după cum am arătat în articolele noastre [2], tipurile de activitate nervoasă superioară se reflectă în toate însușirile și procesele psihice, întrucît nu putem admite că există și o altă categorie a proceselor și însușirilor psihice, care să se desfășoare în afara sistemului nervos și independent de activitatea nervoasă superioară. Introducînd această nesemnificativă precizare considerăm sublinierea autorului ca fiind justă, întrucît sînt — și mai ales, au fost — și unii psihologi, care admiteau influența tipului de activitate nervoasă superioară, dar numai asupra proceselor afective.

De asemenea, este de necontestat faptul că stabilirea interdependenței dintre particularitățile dinamice ale proceselor psihice și particularitățile tipologic-nervoase necesită o operație complexă de profundă analiză și sinteză, de abstractizare și generalizare-operație, care devine din ce în ce mai dificilă, pe măsură ce ne ridicăm la interpretarea proceselor psihice mai complexe. Această situație nu ne scutește însă de necesitatea adoptării anumitor criterii de orientare, indiferent de gradul complexității proceselor și însușirilor psihice — complexitate, care se referă nu atît la forma de desfășurare a acestora sub aspectul intensității, mobilității și echilibrului, cît, mai ales, la conținutul lor.

---

[1] Revista de pedagogie, nr. 5, anul 1956.

[2] Vezi Revista de pedagogie, nr. 2 și nr. 3, anul 1955, E. Maftei „Caracterizarea psihologică a elevilor pe baza determinării tipurilor temperamentale obiectivate în procesul instructiv și educativ al școlii".

De asemenea, prof. B. Zörgö subliniază faptul că I. P. Pavlov considera ca pe una din sarcinile cele mai importante care revin cercetătorilor ştiinţifici în acest domeniu, necesitatea „de a înmulţi şi de a varia pe cît posibil, formele cercetărilor diagnostice", pentru a determina posibilităţile reale ale proceselor nervoase. Această exigenţă de ordin metodologic ne este cunoscută atît teoretic, cît şi din practica cercetărilor noastre întreprinse în acest domeniu — am avut prilejul să ne informăm de la sursa directă, învăţătura pavlovistă despre tipurile de activitate nervoasă superioară.

Noi nu sîntem împotriva utilizării unui complex cît mai larg de procedee şi metode pentru determinarea tipului, aşa cum consideră prof. B. Zörgö, ci dimpotrivă, am subliniat acest lucru şi în comunicarea noastră, indicînd unele căi metodice concrete [1], care dacă au un caracter discutabil, trebuie discutate din punct de vedere al justeţii lor. Astfel de observaţii şi îndrumări concrete în legătură cu metodele şi procedeele de cercetare a temperamentelor ne-ar fi fost de un folos real.

Prof. B. Zörgö înţelege toate aceste sarcini pe care le impune învăţătura despre tipurile de activitate nervoasă superioară, dar se mărgineşte la iniţiativa de a releva contribuţia valoroasă adusă de conf. P. Popescu-Neveanu pentru cunoaşterea mai aprofundată a acestei probleme referitoare la om, subliniind totodată, aplicarea în practica pedagogică a învăţăturii despre tipuri şi studierea acestora în condiţiile activităţii instructiv-educative de către conf. A. Chircev şi P. Popescu-Neveanu.

După cît ne-am dat seama din articolul publicat de conf. P. Popescu-Neveanu în Revista de psihologie An. I nr. 1—2, anul 1955, nici autorul însuşi nu pretinde să fi studiat această problemă în condiţiile şcolii, încît e greu să înţelegem generozitatea prof. B. Zörgö în atribuirea unor elogii de prisos.

Referindu-se la articolele noastre, care reprezintă, ce-i drept, doar încercarea de a generaliza teoretic rezultatul unor cercetări îndelungate, desfăşurate asupra elevilor în cadrul procesului instructiv-educativ, totuşi prof. B. Zörgö afirmă că n-am înţeles sarcinile ce ne reveneau în această problemă şi că o tratăm într-un mod complex, particular, lansîndu-ne în formulări teoretice, abstracte, arbitrare.

E adevărat că n-am avut prilejul, datorită spaţiului limitat al „Revistei de pedagogie", să prezentăm materialul nostru decît într-o formă schematică şi generală, fără a înfăţişa şi faptele concrete dobîndite pe calea cercetărilor teoretice şi experimentale. Dar chiar dacă revista ne-ar fi creat această posibilitate, recunoaştem că mai avem multe deficienţe în ceea ce priveşte bogăţia, varietatea şi calitatea materialului faptic.

Am rămas cu impresia că prof. E. Zörgö subapreciază importanţa cercetărilor teoretice. În dezacord cu o astfel de părere considerăm că interpretarea justă a problemei şi pe plan teoretic, este o necesitate tot atît de importantă — ca şi cercetarea practică a ei. Însăşi structura logică a procesului gnoseologic implică această sarcină. Este imposibil de găsit şi stabilit formele, metodele de diagnosticare şi apreciere a unui fenomen atîta vreme cît nu înţelegem ce reprezintă şi cum se manifestă fenomenul respectiv. Această situaţie ar duce la absurditatea de a ignora tot ce s-a realizat în acest domeniu, luînd de la capăt experienţa de cunoaştere. În articolul redacţional din *„Kommunist"* nr. 4, 1956, se subliniază faptul că *„Experienţele folosite... în vederea stabilirii particularităţilor individuale trebuie să aibă o bază strict ştiinţifică şi să corespundă naturii proceselor psihice studiate. Aceste experienţe pot fi conduse numai de persoane care au pregătirea teoretică necesară"* [2].

Astfel, considerăm tendinţa de a minimaliza importanţa cercetărilor teoretice ca fiind greşită, iar convingerea acelor cercetători care susţin că aceste lucruri sînt de mult clare, cunoscute şi unanim recunoscute, ca fiind neîntemeiată — fapt dovedit practic prin însăşi varietatea interpretărilor care se dau unuia şi aceluiaşi fenomen — adică prin lipsa unor vederi unitare în tratarea problemei.

De altfel, însuşi prof. B. Zörgö citează pe cunoscutul autor sovietic P. S. Kupalov, care susţine că în înţelegerea şi interpretarea problemei tipurilor de activitate nervoasă superioară s-au produs mai multe greşeli decît în oricare alt domeniu. Atunci, de ce să fim împotriva investigaţiilor teoretice tocmai în această problemă? Sînt şi împrejurări cînd „moda" practicismului şi experimentalismului constituie o tendinţă prematură şi dăunătoare.

Se manifestă peste tot dorinţa — principial îndreptăţită — de a cerceta practic, experimental problemele. Reamintim cu această ocazie faptul, îndeobşte cunoscut, că practica fără o teorie clară şi justă care s-o orienteze, riscă să se desfăşoare în chip orb. Deşi practica constituie un izvor nesecat de fapte şi gînduri, este în acelaşi timp şi un mijloc de veri-

[1] Vezi Revista de pedagogie, nr. 3 anul 1955 — „Criteriile de determinare şi căile metodice de cercetare a temperamentului".

[2] *„Să legăm mai strîns ştiinţa psihologică de practică"*, Kommunist", nr. 4, anul 1956, pag. 89.

ficare a cunoștințelor teoretice, a anumitor ipoteze de la care trebuie să pornească orice cercetare științifică. Precizarea făcută de noi nu trebuie interpretată ca exprimînd tendința contrarie de a subaprecia cercetările practice. Un asemenea gînd ne este străin. Considerăm că, în cadrul unor astfel de cercetări, trebuie să se îmbine într-o formă echilibrată, cercetarea teoretică cu investigațiile practice, întrucît *numai cunoașterea problemei sub toate aceste aspecte, relevă esența procesului gnoseologic în studierea temperamentului.*

De altfel, autorul ne critică nu numai pentru faptul că deplasăm problema pe un plan teoretic inaccesibil chiar cititorilor inițiați în acest domeniu, dar și pentru că recurgem la o serie de artificii teoretice cu caracter arbitrar.

Am fi dorit să aflăm în mod concret, care sînt aceste argumente teoretice false, arbitrare, pe care le prezentăm noi, în dezacord cu realitatea ? Pe ce cale a ajuns autorul să cunoască aceste date ale realității ? Toate aceste probleme, care ar fi trebuit profund lămurite, ține de domeniul unor „fenomene misterioase" pe care, desigur, am fi dorit să le înțelegem și noi. Prof. B. Zörgö remarcă, de asemenea, faptul că prezentăm problema într-un mod complex și particular. Da, așa este dacă exceptăm sensul pe care autorul îl dă acestor atribute. Fenomenele de care ne ocupăm sînt atît de complexe, încît orice tendință de simplificare, ori de prezentare simplistă a lor, este condamnabilă. De asemenea, credem că nu poate fi apreciat ca fiind accesibil înțelegerii umane numai ceea ce este prezentat într-o manieră stereotipică. Esențial este să se plece la stabilirea adevărului de la o bază metodologică și științifică justă, dar nu-i mai puțin adevărat, că și varietatea stilistică este necesară. De altfel, vom menționa în continuare și cazuri cînd prof. B. Zörgö ne-a atribuit unele aprecieri, care depășesc interpretările date de noi, pentru considerentul că aceeași idee pe care o susține și D-sa, a fost exprimată de noi cu alte cuvinte. Noi nu considerăm că o idee este justă numai pentru că ea este exprimată printr-un șablon stilistic unanim acceptat, că ea este nejustă și cu totul altă idee, pentru că se exprimă printr-un alt „costum pitoresc de expresii" [1]. Folosim acest prilej — chiar dacă nu este și cel mai potrivit — pentru a atrage atenția asupra faptului că este greșită tendința de a îndemna ori încuraja pe cercetători să scrie după anumite tipare stilistice. În mod firesc, oamenii se deosebesc între ei și după forma de exprimare a gîndului. Atunci, de ce să luptăm împotriva legilor firești ? Varietatea formei în exprimarea ideilor, dimpotrivă, face acest fond de idei ușor accesibil, păstrînd totodată și diferitele nuanțe ale gîndului — nuanțe pe care șablonul stilistic le nivelează, le omoară. În ceea ce privește terminologia științifică, considerăm că trebuie manifestată o deosebită grijă, pentru ca termenii respectivi să fie utilizați într-o accepție corespunzătoare, așa încît să exprime adecvat realitatea, fenomenele la care se referă.

Pe această latură a utilizării termenilor științifici, considerăm că n-am procedat — așa după cum afirmă prof. B. Zörgö — la înlocuirea unor termeni explicativi prin alți termeni căzuți în desuetudine, ori lipsiți de posibilitatea de a exprima fenomenul respectiv. Prof. B Zörgö subliniază faptul că *„...trebuie să luăm o atitudine hotărîtă... față de tendințele de a introduce sau de a menține în locul unor termeni explicativi științifici, termeni neprecizați, care în loc să lămurească problemele, sau cel puțin să deschidă perspectiva lămuririi lor, duc neapărat la constatări formale"* [2].

În ceea ce privește neutilizarea justă a termenilor, din cît am putut noi înțelege, prof. B. Zörgö se referă la faptul că folosim încă noțiunea de „temperament", termen care se cunoaște și se utilizează (ce-i drept, exprimînd diferite conținuturi) de mai bine de două mii de ani, așa încît nu ne revine meritul de a-l fi inventat și cu atît mai puțin, păcatul de a fi renunțat la utilizarea lui.

În articolul redacțional din „Kommunist" la care ne-am referit ceva mai înainte, se critică de asemenea, cu multă vehemență și temeinicie tendința unor cercetători care evită folosirea noțiunilor psihologice, considerînd în mod greșit *„că în general noțiunile psihologice sînt un produs al subiectivismului, că psihologia este o știință în întregime bazată pe aprecierea subiectivă de către om a stărilor sale psihice"* [3]. Apreciem această observație ca fiind deosebit de semnificativă și am dori ca ea să-și găsească ecoul și reflectarea cuvenită și în rîndurile acelor psihologi din țara noastră, stăpîniți încă de o astfel de credință și tendință eronată.

Prof. B. Zörgö merge cu constatările și aprecierile și mai departe, subliniind faptul că în problema relației dintre temperament și tipul de activitate nervoasă superioară susținem, *„în ultimă analiză, poziția paralelismului"* [4]. Această apreciere pare a fi categorică și cu caracter constant, deși în înțelegerea relației dintre temperament și tipul de activitate nervoasă supe-

[1] *B. Zörgö*, Revista de pedagogie, nr. 5, anul 1956, pag. 72.

[2] Ibidem.

[3] „Să legăm mai strîns știința psihologică de practică", „Kommunist" nr. 4, anul 1956, pag. 91.

[4] *B. Zörgö*, Revista de pedagogie, nr. 5, anul 1956, pag. 72.

rioară, autorul se situează pe o poziție oscilantă, nesigură, înclinînd, cînd către diferențierea și stabilirea unui raport de interdependență între aceste fenomene, cînd către o identificare a lor sub anumite aspecte, tocmai sub cele esențiale. Atunci cînd autorul încearcă să răspundă în mod consecvent pavlovist la această problemă, conchide : *„Dacă ne gîndim la particularitățile proceselor care se petrec în substanța nervoasă sub influența excitanților, trebuie să vorbim despre particularitățile tipice ale activității nervoase, iar dacă ne referim la activitatea realizată prin intermediul acestei activități nervoase — conduită, procese psihice față de excitanți, împrejurări, situații etc. — atunci, de obicei vom întrebuința cuvîntul „temperament"* [1].

Astfel, autorul stabilește un raport de „corespondență" așa cum se exprimă I. P. Pavlov, între temperament și tipul de activitate nervoasă superioară, ceea ce nu înseamnă identificarea lor. De asemenea, remarcăm faptul că prof. B. Zörgö recomandă utilizarea termenului de „temperament" în accepția menționată mai sus. Autorul revine încă de mai multe ori asupra acestui termen, încercînd să explice ce este temperamentul și ce reprezintă tipul de activitate nervoasă superioară. Dar, cu toate că autorul recomandă utilizarea termenului de „temperament" ca noțiune științifică, care corespunde unei realități, unui fenomen obiectiv pe care-l exprimă în mod adecvat — aspectul dinamic al proceselor psihice și al conduitei realizată pe baza particularităților tipologice — totuși, e de neînțeles, de ce dacă utilizăm și noi acest termen, în aceeași accepție, prof. B. Zörgö susține că introducem, în locul termenilor explicativi științifici, termeni încă neprecizați, depășiți și care nu pot deschide nici un fel de perspectivă explicativă. Acest fapt, poate fi urmărit chiar în textul autorului : *„Cu toate că între particularitățile conduitei și ale proceselor psihice și între tipurile de activitate nervoasă superioară, există acest raport de corespundere, nu putem recurge la întrebuințarea în sens explicativ a termenilor referitori la conduită, ci trebuie să transpunem analiza de pe plan psihologic descriptiv, pe un plan fiziologic explicativ, deci, trebuie să interpretăm diferitele particularități ale conduitei și ale proceselor psihice, în termeni fiziologici, în terminologia referitoare la tipurile de activitate nervoasă superioară"* [2]. Am redat aceste rînduri, nu numai pentru a scoate-n evidență inconsecvența și lipsa unui sistem unitar de interpretare, dar și pentru a releva modul greșit de a pune și înțelege această problemă.

Deși autorul este dispus să admită existența unui raport de interdependență și a unor deosebiri calitative între temperament și tipul de activitate nervoasă superioară, ajungînd uneori la concluzia justă că *„S-ar putea spune, în general, că tipul de activitate nervoasă superioară și temperamentul sînt două aspecte ale unuia și aceluiași lucru"* [3] totuși, în modul de a explica și interpreta aceste realități nu admite existența unor nuanțe deosebitoare. Cum poate fi posibil acest fapt ?

De îndată ce nu există o identitate, o corespondență mecanică între aceste realități — deși strîns legate între ele — cum poate fi vorba de o corespondență absolută pe plan terminologic ? Realitatea psihologică, în acest caz, există și are dreptul la existență ca realitate obiectivă și distinctă, dar n-are dreptul să poarte o denumire, care s-o exprime în mod adecvat și diferențiat. Dacă există o realitate psihologică, de ce nu se poate vorbi de o analiză și o interpretare corespunzătoare acesteia ? Limbajul fiziologic explică realitatea psihologică ? Susținem că terminologia fiziologică exprimă și explică mecanismele și procesele fiziologice, care stau la baza realităților psihice — mecanisme și procese, care reprezintă căile prin care se produc și se manifestă fenomenele psihologice ; percepții, memorie, gîndire, interese, caracter, temperament etc. În consecință, ne revine sarcina de a utiliza terminologia referitoare la tipurile de activitate nervoasă superioară, nu atunci cînd vorbim despre „temperament" în general, ci atunci, cînd ne referim la baza fiziologică prin intermediul căreia se realizează și se manifestă dinamica proceselor psihice și a conduitei, adică atunci cînd avem în vedere aspectul „interior", „central" al activității nervoase. Pentru a explica baza fiziologică a temperamentului, într-adevăr, terminologia psihologică este inadecvată și neputincioasă. Recomandarea pe care o face prof. B. Zörgö de a se renunța la noțiunile psihologice și de a explica în termenii referitori la tipul de activitate nervoasă superioară aspectele dinamice ale proceselor psihice și ale conduitei (evitîndu-se noțiunea de „temperament") *nu mai implică ideea unității existente între temperament și tip, ci a identității lor.*

În articolul redacțional din „Kommunist" se subliniază și se critică faptul că unii cercetători sovietici din domeniul psihologiei *„...în loc să se sprijine în analiza faptelor psihologice pe cuceririle concrete al fiziologiei activității nervoase superioare... au pășit pe o cale greșită, reducînd psihicul la fiziologic. S-au făcut afirmații greșite, după care „psihicul este identic cu elementul nervos" sau că „psihicul, în sensul obișnuit al cuvîntului (stările obiec-*

[1] *B. Zörgö*, Revista de pedagogie, nr. 5, anul 1956, pag. 73.
[2] Ibidem.
[3] Ibidem.

tive, lumea lăuntrică), poate fi considerat ca fenomen și nu ca noțiune științifică" și că de aceea „el nu poate constitui obiectul unei științe" [1]. Exemplul tipic al unei astfel de greșeli îl constituie, credem, însuși modul în care prof. B. Zörgö tratează problema relației dintre temperament și tipul activității nervoase superioare atunci cînd în interpretările sale abdică de la linia științifică și consecvent pavlovistă, de la linia psihologiei materialiste, făcînd astfel unele concesii concepțiilor materialist-vulgare asupra psihicului și a însușirilor sale. Mulți cercetători în acest domeniu — printre care și Conf. A. Chircev și P. Popescu-Neveanu — contestă pe bună dreptate posibilitatea cunoașterii nemijlocite a tipului de activitate nervoasă superioară, accentuînd ideea cunoașterii mijlocite a acestuia, prin studiul particularităților de conduită și a activității psihice — studiu care, după cum remarcă însuși I. P. Pavlov, duce nu numai la cunoașterea acestora, dar, și la dezvoltarea și îmbogățirea învățăturii despre tipurile de activitate nervoasă superioară cu noi date științifice. Această cunoaștere nemijlocită a tipului este posibilă însă, numai pentru faptul că *„Totalitatea aspectelor dinamice ale activității psihice și ale conduitei persoanei umane constituie formele obiective de exprimare a activității cerebrale a proprietăților fundamentale nervoase"* [2]. Existînd o unitate între temperament și tip, în mod necesar cunoașterea temperamentului ajută la înțelegerea tipului, iar cunoașterea tipului la înțelegerea temperamentului. Prof. B. Zörgö, subliniind faptul că aspectele dinamice ale proceselor psihice și ale conduitei nu pot fi interpretate și explicate psihologic, nu remarcă că acestea, explicate astfel nu pot fi înțelese decît în strînsă legătură cu tipul, ele fiind chiar manifestarea psihologică „exterioară" a tipului. În funcție de aspectul psihologic sau fiziologic, „interior" sau „exterior", la care ne referim, vom folosi și terminologia corespunzătoare, adecvată, fără inconvenientul de-a aluneca în mrejele dualismului.

Cu toate acestea, prof. B. Zörgö nu admite să se interpreteze într-un limbaj psihologic realitatea psihologică, manifestînd această „psihoterminofobie" din grija de a nu cădea în paralelism, care-l neliniștește mai mult, decît mecanicismul și materialismul vulgar spre care riscă să alunece uneori.

Nu-i pentru nimeni taină faptul că orice disciplină științifică își are terminologia ei specifică, care exprimă în modul cel mai adecvat fenomenele și realitățile respective. Atîta vreme cît nu putem să anihilăm caracterul obiectiv existent al acestor fenomene, nu vedem rațiunea de a renunța nici la noțiunile care exprimă într-un mod adecvat aceste fenomene. Luptînd împotriva termenilor consacrați și adoptînd terminologia specifică unei alte discipline științifice sub pretext că astfel „explicăm" naturalist-științific fenomenul psihologic, credem că nu sîntem pe calea consecvent pavlovistă. *Procesele și însușirile psihice trebuie considerate și apreciate nu numai ca fenomene, dar și ca noțiuni științifice adecvate, corespunzătoare acestora.*

Această „modă" de a substitui limbajul psihologic, unui limbaj fiziologic, ori de a folosi paralel cu termenii psihologici și pe cei fiziologici într-o accepție identică, aduce numai confuzii metodologice și complicații inaccesibile înțelegerii, constituind totodată o frînă a progresului științific. Faptul că psihologii în loc de asociație spun conexiune temporară, în loc de deprinderi, stereotipii dinamice, în loc de uitare — inhibiție de stingere — în loc de atenție, focar de excitabilitate optimă, în loc de temperament — tip de activitate nervoasă superioară etc. — denaturează înfățișarea lucrurilor, duce la vulgarizarea ideilor pavloviste, referitoare la „sudarea" psihologicului cu fiziologicul. Dacă citim literatura psihologică din ultima vreme sau urmărim limbajul oral al unor psihologi, observăm că s-a creat fie un paralelism terminologic cu accepție și valoare de întrebuințare identică, fie că s-a unificat acest limbaj pe linia fiziologizării forțate — terminologie inaptă să exprime în mod adecvat și consecvent științific, atît fenomenul psihologic, cît și pe cel fiziologic, ambele fiind deformate prin utilizarea unor astfel de procedee, care, nefiind juste, derutează atît pe cercetători, cît și cadrele didactice pe care dorim să le ajutăm în desfășurarea activității lor.

Or, problema care trebuie într-adevăr rezolvată, este explicarea naturalist-științifică a fenomenelor psihice, încercarea de a stabili în mod concret și diferențiat legătura existentă între aceste categorii de fenomene, păstrînd specificul lor calitativ. Este bine cunoscut faptul că nici clasicii marxism-leninismului și nici I. M. Secenov ori I. P. Pavlov n-au militat pentru ideea desființării psihologiei ca știință și pentru asimilarea ei cu fiziologia, ci dimpotrivă, au subliniat adeseori că psihologia este, și trebuie să fie o știință care să aibă obiectul, metodele și legile ei specifice, deosebite de obiectul, metodele și legile fiziologiei, cu toate că între aceste discipline există o strînsă legătură.

După cum se știe încă de mult și se desprinde în mod categoric din articolul redacțional la care ne-am referit mai sus, psihologia materialistă *„pleacă de la interpretarea materialist-*

---

[1] „Să legăm mai strîns știința psihologică de practică", Kommunist, nr. 4, anul 1956, pag. 91.

[2] *E. Maftei*, Revista de pedagogie, nr. 3, anul 1955, pag. 100.

dialectică a psihicului ca funcție a creierului, ca reflectare a realității obiective. Ea se sprijină pe teoria materialismului dialectic și materialismului istoric, care consideră că existența oamenilor, condițiile vieții materiale a societății determină conștiința lor; ea se sprijină pe cuceririle fiziologiei activității nervoase superioare, care constituie baza ei naturalist-științifică" [1].

Dacă clasicii marxism-leninismului și creatorii fiziologiei activității nervoase superioare n-au stabilit un raport de identitate, între psihologic și fiziologic, atunci de ce în numele unor interpretări „consecvent științifice" să susținem ideea identificării fenomenului psihic cu cel fiziologic, a noțiunilor psihologice cu cele fiziologice, a metodelor și legilor fiziologice cu cele psihologice *„ignorînd specificul științei psihologice"* [2]. Credem că e mai bine să se renunțe la această orientare greșită a cercetărilor psihologice și a interpretării învățăturii pavloviste.

Argumentele pe care le aduce prof. B. Zörgö pentru a susține ideea renunțării la noțiunile și explicațiile psihologice (temperament) sînt, de asemenea, neconvingătoare și contradictorii. „Curajul" la care se referă autorul și care se manifestă nu numai la un tip puternic, dar și la un tip de sistem nervos slab, nu este o trăsătură tipologică, ci de caracter. Dar, chiar dacă o apreciem ca pe o trăsătură de tip, totuși sîntem obligați să constatăm că altfel se manifestă curajul incidental al tipului slab, spre deosebire de manifestarea relativ constantă a curajului la un tip rezistent de sistem nervos. Or, în caracterizarea trăsăturilor de tip, se impune ca o primă necesitate, analiza gradului de constanță și persistență a trăsăturii respective. Dacă din punct de vedere psihologic există deosebiri în manifestarea curajului la un tip slab și un tip de sistem nervos puternic,firește că nici din punct de vedere fiziologic nu puteam să le explicăm în același mod — ambele ca pe fenomene tipice, pe planul conduitei și al activității nervoase. Însuși prof. B. Zörgö susține faptul că *„...este necesară o analiză mai cuprinzătoare și multilaterală a manifestărilor psihice și de conduită, pentru a putea conclude prin diferențiere și generalizare potrivită, asupra trăsăturilor de tip ale activității nervoase superioare"* [3]. După părerea noastră, acest punct de vedere, susținut într-un context mai adecvat de conf. P. Popescu-Neveanu a fost adoptat fără suficient discernămînt critic și interpretat într-un chip necorespunzător de prof. B. Zörgö. După cum am văzut, nici autorul nu este convins că temperamentul poate fi stabilit printr-un singur fapt și o singură împrejurare, ci prin studierea individului respectiv într-un complex variat de fapte și împrejurări. De asemenea, nimeni dintre psihologii cît de cît orientați, nu ar putea fi de acord cu *ignorarea aspectului fiziologic în explicarea unor astfel de probleme, de îndată ce se subliniază ideea unității dintre temperament și tip.* Cu toate acestea, nu se poate conchide că trebuie să renunțăm la utilizarea noțiunilor psihologice, la explicarea psihologică a fenomenului respectiv, atunci cînd problema nu se referă numai la baza fiziologică a acestuia. *Înlocuirea unui aspect prin celălalt, nu mai presupune în realitate unitatea și interdependența în care se găsesc aceste fenomene, calitativ deosebite, ci înseamnă acceptarea ideii de identificare și suprapunere mecanică a lor* — teză pe care prof. B. Zörgö o mai susține, de altfel, și prin alte formulări, la care ne vom referi ceva mai departe. Faptul că în cercetările noastre ne-am străduit — desigur, fără a izbuti întrutotul — să diferențiem și să delimităm domeniul psihologiei și metodele de cercetare psihologică de domeniul și metodologia activității nervoase superioare, a fost apreciat de prof. B. Zörgö, ca expresia unei tendințe de a interpreta paralelist problema relației dintre temperament și tipul activității nervoase superioare.

Noi ne situăm pe poziția acelora care subliniază existența unor deosebiri calitative și distincte între fenomenul fiziologic și cel psihologic. De asemenea, susținem că metodele de investigație trebuie să fie adecvate și *stabilite în raport cu natura și specificul fenomenului cercetat.* De exemplu, nu credem că trebuie să studiem sentimentul patriotic, cu aceeași metodă cu care studiem funcțiile ficatului, deși funcțiile acestea influențează în mod considerabil activitatea psihică. Însă, nu-i mai puțin adevărat, că noi nu vedem o prăpastie între fiziologia activității nervoase superioare și psihologie, între metodologia fiziologică și cea psihologică, ci dimpotrivă, *subliniem permanent ideea unității și a raporturilor de strînsă legătură* dintre aceste metodologii, care se completează reciproc. În problema temperamentului și a tipului de activitate nervoasă superioară, credem că este convingătoare în aceste sens însăși afirmația noastră · *„Cercetînd astfel aspectul dinamic al persoanei umane pe plan psihologic și prin metode psihologice adecvate putem obține date concludente și interesante, nu numai pentru determinarea temperamentului, dar și a tipului de activitate nervoasă superioară"* [4]. Inversul acestei variante este tot atît de valabil.

---

[1] „Să legăm mai strîns știința psihologică de practică", „Kommunist", nr. 4, anul 1956, pag. 91.

[2] Ibidem.

[3] *B. Zörgö*, Revista de pedagogie, nr. 5, anul 1956, pag. 73.

[4] *E. Maftei*, Revista de pedagogie, nr. 3, anul 1955, pag. 113.

Noi nu pledăm nici într-un caz pentru identificarea și nivelarea unor fenomene, calitativ deosebite — a proceselor fiziologice cu cele psihologice —, însă, a nu le identifica nu înseamnă a le rupe, a nu le lega, așa după cum susține prof. B. Zörgö că am soluționat noi problema relației dintre temperament și tipul de activitate nervoasă superioară — problemă în care atitudinea noastră, interpretarea monist-materialistă s-a manifestat în mod categoric. Pentru a dovedi acest lucru, ne vom permite, cu riscul de a plictisi, să reîmprospătăm în mintea cititorilor, doar numai cîteva din formulările mai directe, care se referă la această problemă.

„Stabilirea de către școala pavlovistă a diferitelor tipuri de activitate nervoasă superioară a însemnat o adevărată cotitură în problema înțelegerii și tratării științifice a temperamentelor" [1].

Înțelegerea științifică a temperamentului nefiind posibilă în afara tipului de activitate nervoasă superioară, e de presupus relația în care se găsesc aceste fenomene.

Accentuînd legătura indisolubilă în care se găsesc aceste fenomene, nu înseamnă că trebuie să le identificăm ; de aceea, insistăm asupra faptului că *„A studia tipurile de activitate nervoasă superioară în sens strict fiziologic înseamnă de fapt a cerceta, prin metode și criterii adecvate aspectul neurodinamic al sistemului nervos, adică aspectul funcțional, proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase, excitația și inhibiția. A cerceta problema temperamentelor înseamnă a studia formele de manifestare ale proprietăților fundamentale nervoase în activitatea psihică și în conduita animalelor (bineînțeles și a omului) obiectivată, de asemenea, în diferite situații ale existenței"* [2].

Același lucru — numai că în altă formulare — îl susține și prof. B. Zörgö atunci cînd se străduiește să interpreteze problema științific, abdicînd de la linia dominantă materialist-vulgară pe care o susține pentru a face „concesii" monismului materialist. De altfel, e simplu de înțeles că temperamentul — în accepția noastră — nu-i altceva decît manifestarea proprietăților fundamentale nervoase în activitatea psihică și-n conduită. Interpretînd astfel problema, nu vedem locul concepțiilor paraleliste.

Subliniind ideea neidentificării temperamentului cu tipul de activitate nervoasă superioară, nu înseamnă că militäm pentru lipsa legăturii dintre ele cum consideră, fără temei, prof. B. Zörgö.

Noi am accentuat în permanență ideea unității și a interdependenței acestor fenomene. Referindu-ne la caracterizarea tipului de activitate nervoasă superioară și la caracterizarea temperamentului, spunem : „Desigur,între aceste două categorii de caracterizări stabilite după metode și criterii oarecum diferite (fiziologice și psihologice) și pe planuri *calitativ deosebite, există un raport de interdependență, care trebuie lămurit și stabilit în mod concret, însă ele nu pot fi identificate"* [3].

Cu acest prilej, răspundem prof. B. Zörgö că interpretăm legătura existentă între aceste fenomene prin prisma monismului materialist, criticînd și condamnînd atît rătăcirile paraleliste, cît și pe cele monist-spiritualiste și materialist-vulgare în interpretarea relației dintre temperament și tipul de activitate nervoasă superioară. Vom reda cîteva rînduri din lucrarea noastră, rînduri care, e de neînțeles din ce motive au fost ignorate de prof. B. Zörgö, deși ele reflectă atitudinea noastră față de această problemă : *„Particularitățile dinamice ale activității psihice și cele neurodinamice ale scoarței și subscoarței cerebrale constituie cele două laturi — ideală și materială a unuia și aceluiași fenomen — activitatea nervoasă superioară — strîns legate între ele, dar nu identice. Încercarea de a identifica, ori de a reduce temperamentul la caracteristica proprietăților fundamentale ale proceselor nervoase, la sistemul funcțional endocrin și humoral, ori la constituția somatică reprezintă, în aceeași măsură, moduri neștiințifice de a rezolva această problemă. Asemenea concluzii duc, din punct de vedere filozofic la interpretarea materialist-vulgară a problemei temperamentului... Tot astfel, ruperea, izolarea temperamentului de particularitățile tipologice ale proceselor nervoase duc la interpretări dualiste ori monist-spiritualiste, de asemenea opuse monismului materialist. Temperamentul, fiind legat de tipul activității nervoase superioare, care alcătuiește fundamentul său fiziologic, material, este influențat de toate condițiile reale și de conținut concret al întregii vieți psihice a omului"* [4].

În aceeași ordine de idei — în cazul cînd rîndurile de mai sus nu sînt suficient de concludente — putem, reda și alte formulări mai categorice. *„Temperamentul și tipul de activitate nervoasă superioară al omului fiind într-o unitate indisolubilă, schimbările tipului de*

[1] *E. Maftei*, Revista de pedagogie, nr. 2, anul 1955, pag. 99.
[2] Idem, pag. 103.
[3] Ibidem.
[4] Idem, pag. 114.

activitate nervoasă superioară duc la schimbări ale temperamentului și invers, deoarece condițiile mediului și ale educației schimbă și formează conduita omului, acționînd concomitent atît asupra psihicului, cît și asupra sistemului său nervos" [1]. Pentru noi rămîne de neînțeles cum a ajuns prof. B. Zörgö la concluzia că rupem temperamentul de tipul activității nervoase superioare și că negăm influența exercitată de mediu și condițiile de viață asupra tipului. Rîndurile de mai sus, de altfel ca și citatul la care se referă autorul, infirmă o astfel de constatare. Sîntem deci îndreptățiți să acceptăm o singură explicație, ignorarea sau răstălmăcirea afirmațiilor noastre.

Menționăm că metoda de a extrage în mod izolat și la întîmplare cîte o idee sau alta dintr-un context mai larg, ignorînd spiritul general în care este concepută întreaga lucrare, constituie un procedeu incompatibil cu modul corect de cercetare, procedeu care nu numai că nu poate ajuta pe nimeni, dar produce un sentiment de legitimă nemulțumire.

Nelămurirea relației dintre temperament și tipul de activitate nervoasă superioară face ca discuția să se desfășoare și între alte coordonate : se poate, ori nu se poate considera temperamentul ca fiind un fenomen psihologic, ideal ?

Nu vom mai insista asupra noțiunii de „material" și „ideal", după cum nici asupra faptului că și clasicii marxism-leninismului consideră aspectul material și ideal, ca fiind cele două fețe ale unuia și aceluiași fenomen.

În problema la care ne referim — așa după cum am subliniat în articolele publicate — tipul de activitate nervoasă superioară și temperamentul constituie cele două aspecte indisolubil legate între ele — aspectul material și ideal sub care se prezintă unul și același fenomen — activitatea nervoasă superioară.

După cum am văzut, nici prof. B. Zörgö nu pledează consecvent pentru identificarea temperamentului cu tipul de activitate nervoasă superioară, considerînd uneori temperamentul ca pe un fenomen psihologic. Atunci de ce să fim împotriva considerării temperamentului ca fenomen ideal ? Fenomenele psihice sînt în ultimă analiză materiale, dar, forma ideală de mișcare a materiei așa cum se prezintă aceste fenomene psihice nu este identică cu materia respectivă. Așadar, toate fenomenele psihice, implicit și temperamentul, pot fi considerate fenomene ideale. Senzațiile, percepțiile, reprezentările, ideile, sentimentele, voința noastră sînt fenomene ideale (spirituale), întrucît ele reprezintă aspectul ideal al mișcării materiei, reflectarea subiectivă a realității obiective în creierul nostru. Însă, nu-i mai puțin adevărat, că senzațiile, percepțiile, reprezentările, ideile, sentimentele și voința noastră, nu pot fi caracterizate și apreciate numai prin conținut, așa cum consideră prof. B. Zörgö, ci ele trebuie privite și ca manifestîndu-se într-o anumită formă dinamică, cu care orice conținut psihic este indisolubil legat. După cum am subliniat și în alte rînduri, *nu există nici un fel de conținut psihic, care să se desfășoare în afara unei forme dinamice, după cum nu există nici o formă dinamică goală, abstractă, neraportată la nici un fel de conținut.*

Credem că nu e nevoie să mai reamintim faptul că există o unitate indisolubilă între conținut și forma dinamică de manifestare a proceselor și însușirilor psihice. Atunci, de ce conținutul unui fenomen psihic să fie considerat fenomen ideal, iar forma de manifestare dinamică cu care acest conținut este indisolubil legat, să fie considerată drept un fenomen material ?

Neputînd izola conținutul proceselor psihice de forma dinamică în care acestea se manifestă, nu înțelegem de ce ar trebui considerată ca fenomen ideal numai forma, ori numai conținutul reflectării subiective a realității obiective și nu întreaga unitate a fenomenului psihologic. *Aspectul material și ideal poate și trebuie să coexiste în cadrul unității dintre fiziologic și psihologic, dar nu și în cadrul unității dintre forma dinamică și conținutul fenomenului psihologic, care prin esența sa este un fenomen de reflectare.*

Nu putem contesta caracterul ideal al temperamentului, pentru simplul considerent că este strîns legat de tipul activității nervoase superioare, după cum, nici al percepției, pentru că este legată de aspectul funcțional al analizatorilor. Pentru aceasta, percepțiile nu sînt mai puțin ideale, ori numai materiale. Același lucru se poate spune și cu privire la temperament. *Negarea faptului că temperamentul este un fenomen ideal înseamnă acceptarea faptului că este un fenomen material, ori această afirmație reflectă tendința identificării temperamentului cu tipul de activitate nervoasă superioară, tendință pe care* am avut prilejul s-o subliniem încă și puțin mai înainte.

În această problemă noi conchidem că *„Cercetarea acestor două aspecte — material și ideal — sub care se prezintă proprietățile fundamentale ale activității nervoase superioare, asigură înțelegerea monist-materialistă în lumina căreia trebuie interpretată problema interdependenței dintre temperament și tipul de activitate nervoasă superioară"* [2]. Această problemă

[1] *E. Maftei,* Revista de pedagogie, nr. 2, anul 1955, pag. 114.
[2] Idem, pag. 114—115.

nu-i însă simplu de rezolvat și noi n-am făcut decît s-o punem în discuție pentru a fi ulterior interpretată, cercetată. De altfel noi ne-am convins că „înțelegerea raportului de interdependență dintre temperament și tipul de activitate nervoasă superioară nu este posibilă decît pe planul rezolvării generale a problemei extrem de complexe, referitoare la relația dintre fiziologic și psihologic, dintre material și ideal" [1], dintre subiectiv și obiectiv.

Am readus în discuție aceste cîteva rînduri și formulări din articolele noastre, pentru a dovedi netemeinicia aprecierilor prof. B. Zörgö care deși afirmă, nu susține însă prin argumente convingătoare faptul că ne situăm pe o poziție paralelistă în tratarea problemei, referitoare la relația dintre temperament și tipul de activitate nervoasă superioară.

O altă formulare care poate fi citită în articolul prof. B. Zörgö se referă la faptul că *„Ceea ce este tipic în conduită și în activitatea psihică, reprezintă temperamentul"* [2]. Iată o dovadă concretă de înțelegere greșită a temperamentului.

Dacă într-adevăr *„...ceea ce este tipic în activitatea psihică și în conduită corespunde cu ceea ce este tipic și în activitatea nervoasă"* [3], așa după cum afirmă de altfel autorul, asta nu înseamnă că *tot ce-i tipic în activitatea psihică și conduită poate fi redus la temperament.* În acest caz, nu s-ar mai putea vorbi de nici o altă însușire psihică individuală — caracter, capacități, interese, care sînt tot trăsături tipice ale conduitei, ci totul s-ar reduce la temperament, iar persoana umană ar fi constituită (exceptînd trăsăturile netipice) numai din temperament. Credem că autorul nu gîndește în acest mod, care ar dovedi, firește, o profundă lipsă de înțelegere a acestei probleme, dar cu toate acestea, o astfel de formulare insuficient verificată și controlată poate duce la *ideea identificării temperamentului cu toate celelalte trăsături și însușiri psihice individuale.* Temperamentul nu exprimă decît particularitățile tipice de ordin dinamic ale activității psihice și conduitei umane și acest lucru trebuie să fie clar pentru orice cercetător în acest domeniu.

Printre altele, autorul subliniază faptul că noi, în loc să facem unele obiecții, completări sau precizări sistematizate și fundamentate de ordin teoretic, metodologic sau practic în legătură cu articolul conf. A. Chircev, publicat în nr. 4 din anul 1954 al Revistei de pedagogie, dezvoltăm problema într-un mod complex, particular — atribute, asupra cărora credem că am insistat suficient.

E drept, că noi, în articolele la care se referă prof. B. Zörgö n-am reușit să semnalăm meritele deosebit de mari și lipsurile fie ele chiar nesemnificative, pe care le are articolul conf. A. Chircev. Aceste lipsuri, și mai ales meritele, s-au conturat și concretizat într-un mod chiar și mai categoric, în articolul publicat ulterior de conf. A. Chircev și colaboratorii săi D. Salade și I. Radu în nr. 1 al Revistei de pedagogie din 1956. Cu toate acestea, dorim să-l informăm pe prof. B. Zörgö, că cel puțin primul articol al conf. A. Chircev — publicat în Revista de pedagogie nr. 4 din 1954, a fost supus unei suficient de riguroase analize critice și că o parte din lipsurile constatate de noi au fost subliniate în articolul publicat în Revista de pedagogie nr. 2 din 1955. Pentru a reîmprospăta lectura — probabil fugară a autorului — ne vom permite să relatăm mai jos, într-o formă *sistematizată,* lacunele pe care după părerea noastră le conține articolul conf. A. Chircev.

1. Insuficienta fundamentare teoretică și metodologică a problemei tipurilor de activitate nervoasă superioară.

2. Cercetarea fenomenului de care se ocupă fără a-i cunoaște suficient de adînc esența specifică, — lipsă, din care derivă ca o consecință inevitabilă ;

a) Identificarea tipului de activitate nervoasă superioară cu temperamentul.

b) Nediferențierea uneori a trăsăturilor de tip de acele trăsături ale caracterului.

c) Neînțelegerea justă a relației dintre temperament și caracter.

d) Aprecierea schimbării, transformării diferitelor proprietăți fundamentale ale proceselor nervoase ca simple fenomene de „mascare" a tipului de sistem nervos înnăscut, ceea ce ar putea duce în ultimă analiză la teza invariabilității tipului de sistem nervos.

e) Minimalizarea condiționării sociale a conduitei umane, care ar putea lăsa impresia unei tendințe de biologizare și interpretare materialist-vulgară a persoanei umane.

f) Neaprofundarea suficientă a unor probleme tratate, lipsa unor criterii gradate, unitare, pentru elaborarea schemei, — de altfel incomplete — pe care autorul o propune, pentru studierea tipurilor de activitate nervoasă superioară în procesul instructiv-educativ.

Menționăm, de asemenea, faptul că nu ne-am oprit numai la semnalarea acestor deficiențe, ci subliniindu-le, am încercat pe cît ne-a fost cu putință, să expunem și punctul nostru de vedere -- care oricît de relativ și insuficient ar fi — nu trebuie ignorat fără o motivare explicită.

---

[1] *E. Maftei,* Revista de pedagogie, nr. 2 anul 1955, pag. 115.

[2] *B. Zörgö,* Revista de pedagogie, nr. 5, anul 1956, pag. 75.

[3] Ibidem.

În consecință, susținem că obiecțiile pe care le aduce prof. B. Zörgö nu sînt întemeiate, întrucît la articolul conf. A. Chircev noi am făcut sezisările, completările și precizările pe care le-am considerat necesare. Ne-am fi așteptat, însă, ca aspectele care n-au putut fi relevate de noi, să fie înfățișate cu mai multă profunzime de prof. B. Zörgö.

Autorul trece însă peste acest important material care, de fapt, a și constituit baza discuțiilor, afirmînd doar printre rînduri, că este bine orientat, deși din prezentarea punctului său de vedere, reies în evidență pe alocurea și unele divergențe între D-sa și conf. univ. A. Chircev. Dacă autorul a ajuns totuși la concluzia infailibilității tezelor susținute de conf. A. Chircev și P. Popescu-Neveanu (cu toate că și între tezele susținute de acești autori există unele disonanțe pe care prof. B. Zörgö ezită să le menționeze) ar fi fost cazul să caute argumentele necesare, pentru a dovedi, cel puțin, netemeinicia afirmațiilor noastre.

Ar fi greșit să se interpreteze faptul că noi am accentuat și semnalat, mai ales, lipsurile pe care le are lucrarea conf. univ. A. Chircev ca exprimînd tendința de a minimaliza și ignora meritele mari ale acestui studiu, care înseamnă incontestabil o contribuție valoroasă pentru înțelegerea problemei tipurilor de activitate nervoasă superioară la om. Autorului îi revine nu numai meritul de a fi pus în discuție o problemă atît de spinoasă, dar și acela de a fi prezentat un material, care (privit în ansamblu și exceptînd anumite deficiențe de orientare) este bogat și deosebit de interesant. Acest material, necesar pentru o justă organizare a procesului de învățămînt, denotă o muncă încordată și temeinică. Divergențele existente între noi, deși par a fi esențiale, totuși, nu-s de neînlăturat. Observațiile noastre formulate poate uneori fără suficient tact și pricepere de a discuta n-au fost făcute cu intenția de a subaprecia studiul autorului, ci cu gîndul de-a suscita discuții și de a oferi cîteva sugestii, care ar putea eventual contribui la lămurirea problemei tipurilor de activitate nervoasă superioară. Nu avem pretenția că punctul nostru de vedere este unicul just și absolut valabil, dar totuși, îl susținem pînă cînd, realitatea faptelor ne va convinge de netemeinicia lui.

Am subliniat la început că prof. B. Zörgö acordă o atenție deosebită problemei referitoare la „mascarea" tipului de activitate nervoasă superioară.

Alunecînd în greșeala de a cerceta problema „mascării" în raport *direct* cu problema modificării tipului, cu problema genotipului și a fenotipului, autorul prezintă unele interpretări, care se bucură de o mai largă răspîndire.

Astfel, prof. B. Zörgö folosește două citate din fiziologul sovietic P. S. Kupalov, în care se susțin teze cu caracter oarecum divergent ; într-un citat se arată că P. S. Kupalov, studiind această problemă la animale, acordă o importanță mai mare tipului natural, întrucît tipul de sistem nervos *suferă variații neînsemnate în timpul vieții, pentru ca în celălalt citat, să se susțină faptul că diferitele influențe ale mediului modifică proprietățile celulelor nervoase în mod esențial și cu caracter relativ stabil.* O astfel de prezentare a ideilor lui P. S. Kupalov în acest domeniu, ar putea deruta pe cititorii neinițiați suficient în această problemă.

De asemenea, în tratarea și înțelegerea particularităților de „mascare" prof. B. Zörgö, în loc să folosească ideile lui I. P. Pavlov, care sînt mai clare și mai categorice în acest sens, — citează și își fundamentează punctul său de vedere plecînd de la afirmațiile conf. P. Popescu-Neveanu, care după cît se știe, s-a ocupat de alte aspecte ale problemei tipului.

I. P. Pavlov a susținut inițial faptul că tipul de sistem nervos înnăscut poate fi numai mascat, dar nu și schimbat, pentru ca apoi, pe măsură ce faptele experimentale dobîndite prin studiul animalelor, se îmbogățeau tot mai mult, să părăsească acest punct de vedere inițial, pledînd în mod categoric pentru ideea schimbării, modificării tipului de activitate nervoasă superioară, schimbare, *care nu poate fi înțeleasă ca simplu fenomen de „mascare".*

Deși prof. B. Zörgö consacră cîteva pagini pentru interpretarea acestei probleme, nici de data aceasta nu este consecvent pînă la capăt. Astfel, consideră că *„Modificările tipului de activitate nervoasă superioară pot avea o serie întreagă de forme de la cele mai superficiale, la cele mai profunde, de la cele mai parțiale și particulare la cele mai generale, de la cele temporare, la cele cu caracter mai durabil, mai permanent"* [1], pentru ca numai după cîteva rînduri, autorul să susțină și o variantă contrarie acesteia, precum că *„Putem vorbi despre modificări ale tipului de activitate nervoasă superioară, numai dacă acestea ating un anumit grad de generalitate, de profunzime, de stabilitate"* [2].

Noi considerăm că schimbarea radicală și generală a genotipului este greu de realizat și probabil că uneori nici nu-i necesară, întrucît nu toate particularitățile genotipului vin în contradicție cu exigențele mediului ambiant, absolut în toate împrejurările. Această constatare — de altfel ipotetică — este oare de natură să infirme teza pe deplin valabilă a schimbării genotipului ? Firește că nu. I. P. Pavlov considera (desigur nu întîmplător) fenotipul, ca

[1] *B. Zörgö*, Revista de pedagogie, nr. 5, anul 1956, pag. 75.
[2] Ibidem.

fiind un aliaj al trăsăturilor înnăscute ale sistemului nervos cu cele dobîndite sub influența mediului și educației în cea mai largă accepție.

A privi modificările parțiale ale genotipului ca pe simple fenomene de „mascare", de voalare înseamnă, de fapt, a contesta însăși posibilitatea schimbării acestuia.

Deși „mascarea" de lungă durată și manifestată în condiții relativ stabile de mediu, poate duce la schimbări și modificări tipologice („masca" devenind a doua „natură") totuși nu trebuie confundată ori legată *în mod direct* „mascarea" cu schimbarea și modificarea tipului, așa cum procedează prof. B. Zörgö. „A masca nu înseamnă a și schimba" [1], ori modifica, Din punctul acesta de vedere, într-adevăr, particularitățile „mascării" nu pot fi considerate nici trăsături caracteristice de tip și nici de temperament. Dacă „mascarea" tipului a dus la schimbarea sau modificarea acestuia, în acest caz, nici nu se mai poate vorbi de „mascare".

„Mascarea", deși poate îngreuia — așa după cum susține I. P. Pavlov — procesul determinării tipului, totuși nu-i în directă legătură cu schimbarea și modificarea acestuia, ci este condiționată și posibilă prin elaborarea acelor „maniere temporare", mai mult sau mai puțin constante, care se dobîndesc în cursul vieții, sub influența mediului și educației. E drept, că fenomenul „mascării" este un procedeu intens folosit de om, — și am zice noi numai de om — la care, spre deosebire de animale, intervine voința, conștiința, care reglează și regizează acest proces al „mascării". *În funcție de apartenența tipologică, unii oameni își pot masca mai abil, alții mai greu, unii mai superficial, alții mai profund, nu numai tipul de activitate nervoasă superioară, dar și alte aspecte ale conduitei lor — caracter, capacități, interese etc.* Fenomenul „mascării" fiind condiționat de *proprietățile fundamentale nervoase, poate duce la schimbarea acestora, numai în condiții relativ stabile de mediu.*

Deoarece „mascarea" îngreuează procesul determinării tipului de activitate nervoasă superioară și a însușirilor și proceselor psihice, e necesar ca în cadrul studierii lor concrete să procedăm la „demascarea" tipului respectiv, ceea ce nu-i posibil decît prin cunoașterea și cercetarea individului în împrejurări cît mai variate și prin generalizarea științifică a unui complex cît mai bogat de fapte concrete.

S-ar fi cuvenit ca în expunerea observațiilor noastre să fi plecat de la anumite criterii de analiză și să fi respectat o riguroasă sistematizare științifică a problemelor. Totuși, nu ne-am putut impune acest procedeu — deși ar fi fost mai just, deoarece articolul la care ne-am referit este deficitar, mai ales, din punct de vedere al sistematizării. Răspunzînd la problemele ridicate de autor, am urmărit ordinea în care ele au fost prezentate.

Prof. B. Zörgö s-a referit în treacăt la o mulțime de probleme, fără să le aprofundeze. In analiza acestor probleme nu s-a adoptat un criteriu științific consecvent. De asemenea, referirile la materialele publicate în acest domeniu au de multe ori un caracter întîmplător și lipsit de profunzimea și probitatea științifică necesară. Se știe, că o participare eficientă și activă, fie chiar și la discuții, nu poate fi realizată decît atunci cînd se pornește de la interpretarea, în primul rînd, a propriilor rezultate teoretice, practice, ori practico-teoretice.

Desigur, nu pledăm pentru subaprecierea încercării de a frămînta gîndurile altora, atunci cînd această acțiune se desfășoară corect și ca o consecință a tendinței de a diferenția și preciza fondul existent de idei. Combatem însă încercările de a denatura ideile altora, utilizînd criterii incompatibile cu modul corect și obiectiv de interpretare științifică.

Din motivele menționate pe parcursul expunerii noastre, putem conchide că articolul „Unele considerațiuni cu privire la problema tipurilor de activitate nervoasă superioară", deși conține unele idei și sugestii interesante, totuși n-a dat roadele la care ne-am fi așteptat, din cauza lipsei unor vederi unitare și a unor interpretări consecvent științifice.

Din acest punct de vedere, este regretabil faptul că nu putem aprecia intervenția prof. B. Zörgö ca pe o contribuție suficient de substanțială, adusă pentru lămurirea problemei în discuție care, așa după cum știm cu toții, își așteaptă rezolvarea deplină și multilaterală de mai bine de două mii de ani.

Desigur, nimeni din noi nu poate și nici nu pretinde să-și asigure veșnicia și infailibilitatea ideilor susținute, ori să cuprindă și să elucideze multiplele aspecte ale adevărului științific. Nu-i mai puțin adevărat însă, că fiecare din noi trăiește cu convingerea că desfășurarea unui schimb de opinii cu caracter principial poate să ne ducă, mai aproape și mai din vreme, la adevăr. În acest sens, înțelepciunea și arta de a discuta, însușită de cercetătorii mai încercați, ar trebui să constituie o adevărată pildă pentru tinerii cercetători lipsiți încă de înțelepciunea necesară, dar însuflețiți de frumusețea adevărului și dorința de a-l cunoaște.

Am considera obiectivul pe care ni l-am propus prin scrierea acestui articol realizat, în cazul cînd am reușit să-l convingem pe prof. B. Zörgö că uneori e necesar să ținem seama și de unele lucruri „banale" — fie ele încă de mult cunoscute și recunoscute, anume probitatea științifică și respectul pentru adevăr.

[1] *E. Maftei*, Revista de pedagogie, nr. 2, anul 1955, pag. 105.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

UN IMPORTANT EVENIMENT PENTRU LITERATURA NOASTRĂ PEDAGOGICĂ

În Editura de stat didactică şi pedagogică a apărut primul volum din *„Opere pedagogice alese"* de *K. D. Uşinski* (Problemele educaţiei). Volumul cuprinde importante părţi din opera capitală a pedagogului clasic rus „Antropologia pedagogică", studii şi articole ca : *„Despre caracterul naţional al educaţiei publice"*, *„Despre foloasele literaturii pedagogice"*, *„Cele trei elemente ale şcolii"*, *„Importanţa psihică şi educativă a muncii"* şi multe alte opere cunoscute şi apreciate de pedagogi, pentru bogăţia lor de idei, pentru curajul cu care atacă problemele şi profunzimea analizei fenomenului pedagogic.

Volumul II din „Opere pedagogice alese" de K. D. Uşinski, închinat problemelor de didactică, se află în lucru la Editura de stat didactică şi pedagogică şi va apare la începutul anului viitor. El cuprinde, de asemenea, importante lucrări ale marelui pedagog care conţin îndrumări metodice foarte preţuite şi astăzi de pedagogii sovietici.

Cele două volume de opere pedagogice alese cuprind lucrări sau fragmente din operele capitale ale lui Uşinski, selecţionate de prof. V. I. Struminski, din cele 11 volume care alcătuiesc ediţia de Opere complete ale marelui pedagog. Operele sale au apărut pentru prima dată într-o ediţie completă sub puterea sovietică. Printre altele, în Opere complete este cuprinsă în întregime principala lui operă „Antropologie pedagogică" — în trei volume, dintre care ultimul n-a fost terminat.

K. D. Uşinski a adus preţioase contribuţii originale în rezolvarea celor mai diferite probleme pedagogice, începînd cu problemele organizării învăţămîntului public şi terminînd cu cele mai speciale probleme de metodică.

Ideile pedagogice ale lui K. D. Uşinski condamnau aspru situaţia din Rusia ţaristă şi cereau transformări adînci, animate de idealurile revoluţiei burghezo-democratice. Nobilimea rusă, cosmopolită şi decăzută, promova un învăţămînt scolastic, copiat după unele şcoli apusene, deşi acolo — o dată cu dezvoltarea capitalismului — învăţămîntul îşi schimba orientarea. Şcolile ruseşti erau un loc unde elevii învăţau limbi străine, ceva istorie şi alte materii necesare unei onorabile prezentări în saloanele înaltei societăţi (şi asta chiar şi pentru cei care nu aveau acces în saloanele acestei „înalte societăţi").

Profesorul din şcolile ruseşti simţea că munca lui e privită ca o sarcină minoră, aceea de a introduce în mintea elevilor un anumit volum de cunoştinţe, sau de a-i forma o pronunţare corectă, dacă spre exemplu se preda o limbă străină. Nimeni nu-i cerea mai mult şi nici nu-l credea chemat să se ocupe şi de altceva. Educaţia era încredinţată altor persoane, care se ocupau mai mult de menţinerea ordinei în pauze şi la internat, sau, de pildă, la pensioanele de fete, de însuşirea codului manierelor elegante. Pedagogia şi pedagogii erau priviţi cu indiferenţă şi, cei care cereau unele reforme în spiritul vremurilor noi, erau suspectaţi şi persecutaţi.

În ciuda insucceselor şcolii din Rusia, care încerca să fie o copie fidelă a învăţămîntului clasic apusean, dăinuia părerea că problemele pedagogiei au fost odată pentru totdeauna rezolvate de vechea şcoală apuseană şi totul s-ar reduce la o mai reuşită transplantare a acesteia pe sol rusesc. Chiar pedagogi ruşi, care simţeau că învăţămîntul clasic de tip medieval e depăşit se cramponau de alte soluţii *„definitive şi universale"*, de cele date de pedagogii germani, care, după cum arăta K. D. Uşinski : *„...vor să educe un om în general, un cetăţean al unui stat abstract, universal, un cetăţean al lumii întregi. Făurirea acestui tip ideal, abstract, a unui om desprins de orice determinări istorice concrete, constituie obiectul pedagogiei germane, baza tuturor teoriilor ei şi scopul tuturor năzuinţelor ei". (pag. 116).*

Uşinski şi-a început lungul şir de opere pedagogice atacînd tocmai aceste probleme, conştient că pedagogia trebuie să se ocupe în primul rînd de orientarea şi organizarea învăţămîntului plecînd de la condiţii istorice concrete şi nu de la deducţii filozofice abstracte, cu pretenţie de valabilitate universală, cum făcea, de pildă, Herbart şi şcoala lui.

Uşinski este primul mare pedagog care s-a ocupat cu studiul comparativ al organizării învăţămîntului din principalele ţări europene. Pînă atunci au existat cu privire la această temă doar lucrări cu caracter informativ sau propagandistic, scrise de pedagogi mărunţi. uneori improvizaţi şi necompetenţi în probleme de pedagogie. Studiul „Despre caracterul naţional al educaţiei publice", cuprins în acest volum, este unic în genul lui, datorită poziţiilor teoretice înaintate, cu un pronunţat caracter materialist, de pe care Uşinski analizează întreaga istorie a învăţămîntului european.

Prima teză a marelui pedagog, care se impune atenţiei cititorului prin viguroasa sezisare a caracterului istoric şi social al educaţiei, sună astfel: *„Experienţa altor popoare în domeniul educaţiei constituie o moştenire preţioasă pentru toate popoarele, dar exact în acelaşi sens în care experienţele istoriei mondiale aparţin tuturor popoarelor. După cum nu se poate trăi după modelul altui popor, oricît de ispititor ar fi acel model, tot astfel nu se poate realiza nici educaţia după un sistem pedagogic străin, oricît de armonios şi de bine chibzuit ar fi el. În această privinţă, fiecare popor trebuie să-şi încerce propriile lui forţe". Şi, ca un corolar: „Educaţia publică nu rezolvă singură problemele vieţii şi nu duce istoria după sine, ci o urmează. Nici pedagogia şi nici pedagogii, ci poporul singur şi oamenii săi mari deschid calea spre viitor; educaţia nu face decît să urmeze această cale şi, acţionînd împreună cu alte forţe sociale, ajută indivizilor şi noilor generaţii să o străbată". (pag. 150).*

O a doua teză, care vine să precizeze şi să limiteze valabilitatea primei la proporţiile ei reale, se remarcă prin priceperea lui Uşinski de a analiza dialectic fenomenele şi de a desprinde unitatea contrariilor. El spune: *„În afară de aspectul istoric, pur naţional, şi de aceea inimitabil, orice fenomen social are şi un aspect raţional, pe care ar fi cu totul nelogic să-l respingi numai din pricină că el s-a manifestat mai întîi la alt popor", (pag. 277—278).*

Înarmat cu aceste convingeri, Uşinski a întreprins un vast studiu al şcolilor din alte ţări, pentru a deosebi ceea ce este un element pur naţional, inimitabil, de ceea ce este raţional în fiecare sistem de învăţămînt. El şi-a exprimat deschis admiraţia pentru caracterul studios, înclinat spre erudiţie al tînărului german, dar a atras în acelaşi timp atenţia asupra formalismului şi pedanteriei cultivate de şcolile germane, care ţinteau să facă din toţi elevii nişte mici savanţi, neglijînd însă educaţia lor, socotind să instrucţia rezolvă singură şi această problemă; marele pedagog rus nutrea o adevărată simpatie pentru şcoala engleză, care-şi punea ca sarcină principală educarea caracterului şi a unei gîndiri logice, căreia îi era subordonată întreaga instrucţie dar el remarca cu amărăciune că de această educaţie cu vechi tradiţii se bucură numai cei înstăriţi, marea masă a englezilor fiind ţinută în neştiinţă sau, atunci cînd e vorba de elemente declasate de mizerie, cuprinsă în „ragged schols" („şcoli în zdrenţe"); despre şcoala franceză, încăputâ pe mîna unor întreprinzători speculanţi, care căutau să uimească prin strălucire exterioară, dar transformau şcoala într-o cazarmă rece pentru elev, Uşinski avea o părere foarte proastă, dar nu se putea abţine să nu admire succesele francezilor în studierea literaturii şi limbii materne, a matematicilor şi în organizarea învăţămîntului tehnic.

Concluzia pe care o trage Uşinski în urma studiului întreprins asupra caracterului naţional al educaţiei publice şi care constituie o idee centrală a sistemului său este că *„Fiecare popor are un tip ideal al său, specific lui şi cere educaţiei din ţara respectivă să reproducă acest ideal în fiecare individ în parte. La fiecare popor acest ideal este în concordanţă cu caracterul său, este determinat de viaţa lui socială, se dezvoltă o dată cu el" (pag. 41).* Meritul lui Uşinski este de a fi pus în lumină caracterul social şi istoric al educaţiei, dar el greşea, datorită limitelor timpului său, considerînd că naţiunea, deşi împărţită în diferite pături şi clase sociale, nu este dezbinată de contradicţii antagoniste, ci cel mult de o luptă de interese, care poate fi rezolvată pe cale de reforme sociale.

Nu trebuie să uităm că Uşinski a trăit şi a scris acum o sută de ani. Operele sale conţin şi unele teorii idealiste, de pildă el vorbeşte despre o ereditate biologică a caracterului naţional, teorie de care se îndepărtează spre sfîrşitul vieţii, face mereu distincţie între trup, suflet şi spirit, îşi exprimă şi convingerile sale religioase, cărora le face loc în teoriile sale pedagogice, se situează mereu pe poziţii dualiste în problemele filozofice esenţiale.

Analizînd situaţia învăţămîntului din diferite ţări, K. D. Uşinski a ajuns la cîteva principii de bază în problema organizării învăţămîntului, pe care le găsim dezvoltate în articolele „Cele trei elemente ale şcolii", „Problema şcolilor elementare", „Importanţa psihică şi educativă a şcolii"

și „Despre ruptura dintre instrucție și educație".

Ideea principală era următoarea: *„În educație totul trebuie să se bazeze pe personalitatea educatorului, pentru că forța educativă nu se revarsă decît din izvorul viu al personalității omenești... Iată de ce în educația școlară lucrul cel mai important este alegerea educatorului principal (așa îl numea Ușinski pe director N. N.). Instrucțiunile, statutele, programele sînt un lucru secundar și cu cît sînt mai puțin numeroase, cu atît e mai bine. Ele nu pot face dintr-un educator prost un educator bun și nu pot suplini în nici un caz lipsurile unui educator prost, iar un educator bun n-are nevoie de dînsele, pentru că ele nu fac altceva decît să-l stinghereaască". (pag. 278).*

Directorul trebuie să predea materia principală. Prezența lui la catedră îi permite să folosească instrucția, unul din cele mai puternice mijloace de educație, și să nu apară față de ceilalți profesori numai ca șeful lor, ci ca un coleg al lor, care merge pe același drum cu ei. Școlile să fie interne și directorul să locuiască în incinta școlii, pentru a fi mereu prezent printre elevi și a-i putea influența nu numai prin cuvînt, ci și prin exemplul său. Numărul elevilor trebuie astfel calculat, încît să nu depășească posibilitatea directorului (educatorul principal) de a-și executa controlul personal și influența sa. Ușinski apreciază pentru început acest număr la 100, cel mult 150, adăugînd că: *„Dar de îndată ce în urma acestei influențe spiritul instituției s-a format și s-a manifestat clar, numărul elevilor poate fi dublat, ba se poate merge cu sporirea chiar și mai departe. Forța educativă a instituției va crește an de an și își va subordona noi indivizi... Iar un educator nou, care va veni să-l schimbe pe cel vechi, nu trebuie să uite niciodată că pe o rădăcină atît de bogată în sevă pot fi altoite multe lucruri noi, dar că nu trebuie atinsă rădăcina însăși". (pag. 279).*

În diferite din operele sale, marele pedagog rus s-a ocupat în repetate rînduri de ruptura dintre educație și instrucție, care reprezenta una din lipsurile cele mai grave ale școlii din acea vreme. Iată, de pildă, cum descrie el situația din școlile din Rusia: *„La noi, un educator și un profesor care se ocupă de aceeași clasă sînt nu numai două persoane diferite, dar chiar două persoane între care se duce o luptă. Aceasta face ca nici educatorul, nici profesorul să nu aibă nici un fel de influență educativă. Profesorul vine în clasă la lecție, dar, după ce pleacă de la lecție, uită de elevi; în locul lui vine educatorul cu veșnicul lui „liniște", „stați cuminți" etc. (pag. 537).* K. D. Ușinski cerea, pentru lichidarea acestei situații, ca educatorul să fie în același timp și profesor. El a atras atenția asupra faptului că esențialul este nu să-i faci pe elevi să-și însușească materia pe care ai predat-o, ci să contribui în mod efectiv la educarea elevilor prin intermediul obiectului pe care îl predai. Aici K. D. Ușinski nu exprima numai o idee pedagogică justă ci și una progresistă, care nu era pe placul reacțiunii; aceasta se temea de efectele educative ale unor materii ca științele naturii, fizica și chimia, care conduceau elevii către idei materialiste.

K. D. Ușinski recomandă cu căldură ca școlile să fie plasate în afara orașelor, în mijlocul naturii și în ele elevii să se ocupe și cu munci practice, în ateliere sau în grădină.

Despre rolul educativ al muncii, K. D. Ușinski spunea următoarele: *„Atîta vreme cît muncile accesibile copiilor nu vor fi efectuate în cadrul școlii, atîta vreme cît nu vor fi privite ca o ramură necesară a educației publice și particulare, educația nu va exercita nici jumătate din influența pe care ar putea s-o exercite asupra caracterelor, soartei și fericirii oamenilor. Și cît de neînsemnate sînt toate încercările care s-au făcut în acest sens!... Omul este făcut pentru muncă; munca este fericirea lui pe pămînt; ea este cel mai bun paznic al moralei și tot ea trebuie să fie educatoarea omului". (pag. 602).* Zugrăvind proasta organizare a vieții copiilor din Gatcina, unde pe vremuri a lucrat, Ușinski scria: *„La Gatcina nimic nu strica și nu ducea pe copii mai mult la pierzare decît îngrozitoarea trîndăvie care se încuibase în institut. Dată fiind superficialitatea instrucției, ale cărei cauze le-am arătat mai sus, elevii institutului din Gatcina nu prea aveau ce face nici chiar în zilele de școală, iar duminica și în timpul vacanțelor se lăsau pradă unei trîndăvii dintre cele mai pervertitoare". (pag. 290).*

Astăzi, cînd discutăm problemele politehnizării învățămîntului, acest aspect din opera lui Ușinski prezintă un interes deosebit.

Interesant este și modul în care Ușinski privea științele pedagogice, pedagogia ca știință. În articolul *„Despre foloasele literaturii pedagogice"*, el face următoarea afirmație, care a stîrnit multe discuții și diferite interpretări: *„Nici medicina, nici pedagogia nu pot fi numite științe în înțelesul strict al acestui cuvînt". (pag. 160).* Unii au interpretat această afirmație în sensul că Ușinski contestă faptul că pedagogia s-ar baza pe știință, pe legi. De fapt, așa cum se arată în „Adnotarea" de

la pag. 630 : *„Pentru Uşinski era în afară de orice îndoială faptul că pedagogia are baze ştiinţifice, dar tot atît de neîndoielnic i se părea că în practică ele trebuie folosite în mod creator, ţinîndu-se seama de condiţiile şi împrejurările concrete, care nu pot fi prevăzute la nici o ştiinţă"*. El dezbate pe larg această temă în „Prefaţa la volumul I al Antropologiei pedagogice". În încheierea prefaţei, el face o observaţie plină de înţelepciune, exprimîndu-şi speranţa că lucrarea lui îi va feri pe cititori *„de a se lăsa captivaţi de o teorie sau alta şi le va arăta cum trebuie să te serveşti de toate teoriile acestea, fără însă ca să te laşi furat de vreuna dintre ele, acest lucru fiind dăunător într-un domeniu atît de practic cum este educaţia, în care tot ce este unilateral duce la greşeli în practică". (pag. 213)*. Dacă ne gîndim că teoria întotdeauna este mai îngustă decît practica, nu putem decît să-i dăm perfectă dreptate lui Uşinski, care a luptat toată viaţa atît împotriva rutinei practicismului îngust, cît şi împotriva teoreticienilor de cabinet, de tipul unor pedagogi germani.

El susţinea că teoria pedagogică trebuie să se sprijine pe cuceririle altor ştiinţe : *„anatomia, fiziologia şi patologia omului, psihologia, logica, filologia, geografia... statistica, economia politică şi istoria în sens larg" (pag. 184)*, pe care Uşinski le denumeşte „ştiinţe antropologice". Rolul principal el îl rezervă însă psihologiei şi filozofiei, prima fiind cea mai direct legată de pedagogie, iar ultima hotărîtoare în privinţa orientării educaţiei.

Ca principiu metodologic, marele pedagog rus s-a angajat de a urma faptele şi, acolo unde faptele tac, să se oprească şi să recunoască întotdeauna că încă nu este înarmat să dea un răspuns, ci cel mult să emită o ipoteză, care nu trebuie confundată cu un adevăr ştiinţific. Acest principiu i-a permis lui Uşinski să evite multe din greşelile în care au căzut pedagogii dogmatici şi să-şi concentreze atenţia asupra faptelor din viaţa psihică şi din practica pedagogică, pe care le-a descris şi le-a interpretat cu multă putere de pătrundere şi cu un spirit de cercetător neobosit.

Astfel, el a observat că *„în viaţa omului faptul fundamental îl constituie tendinţa spre activitate, iar de educaţie şi experienţa personală depinde activitatea spre care se va îndrepta în viitor copilul, acesta putînd fi studiul, arta sau, pur şi simplu, goana după distracţii şi arta de a omorî timpul"*. Prin teoria tendinţei spre activitate, Uşinski reuşeşte să lichideze ruptura care exista în psihologia contemporană lui între sentiment, gîndire şi voinţă, cele trei facultăţi ale vieţii psihice din vechea psihologie, cărora el le găsise un pivot central : tendinţa spre activitate, înnăscută omului şi cu un rol central în viaţa psihică.

Aplicaţiile pedagogice ale acestei idei prezintă un deosebit interes şi astăzi. Vorbind despre tendinţa spre o activitate conştientă, Uşinski spune : *„La început aceasta nu este decît o tendinţă generală şi sufletul este satisfăcut de orice activitate sufletească, cu condiţia ca ea să fie pe puterea lui. Cu timpul însă omul este atras în mod firesc de acel domeniu de activitate pe care el singur şi l-a făurit şi în care, tocmai din această cauză, sufletul lui lucrează mai în larg, mai uşor şi cu mai mult succes decît în toate celelalte domenii de activitate" (pag. 395)*. Pe baza acestei tendinţe, Uşinski face interesante analize a tendinţei spre activitate independentă a copilului, a tendinţei spre libertate, a slăbiciunilor voinţei, a tendinţei spre viaţa socială, spre imitaţie, a pasiunilor şi înclinaţiilor etc. Trebuie menţionat în mod special studiul „Despre educaţia sentimentelor", pe care, din păcate, Uşinski n-a avut timp să-l prelucreze pînă la capăt, fiind surprins de o moarte prematură.

Intreaga sa operă Uşinski a închinat-o lămuririi legilor care stau la baza fenomenului pedagogic şi cunoaşterii psihologiei copilului, dar el s-a ferit de rutină şi şablon şi a cerut întotdeauna educatorilor să depună o muncă creatoare. *„Noi nu le spunem pedagogilor procedaţi aşa sau altminterea, ci le spunem : studiaţi legile, fenomenele psihice pe care vreţi să le dirijaţi şi procedaţi în conformitate cu aceste legi şi cu împrejurările pe care vreţi să le aplicaţi. Nu numai că aceste împrejurări sînt infinit de variate, dar însăşi firile elevilor nu sînt identice... Iată de ce recomandăm pedagogilor să studieze cu intensitate maximă partea fizică şi psihică a omului în general, să-şi studieze elevii şi mediul care îi înconjoară..." (pag. 211). „Dacă pedagogia vrea să-l educe pe om în toate privinţele, ea trebuie mai întîi să-l cunoască în toate privinţele". (pag. 43)*.

Volumul I din „Opere pedagogice alese" îl introduce pe cititor în sistemul de idei al lui K. D. Uşinski şi prezintă, în studiile introductive şi în adnotări, numeroase aspecte din viaţa marelui pedagog. Ideile sale au întîmpinat o dîrză rezistenţă din partea reacţiunii şi el a fost de cîteva ori destituit din posturile ocupate. Strălucit teoretician şi în acelaşi timp un bun practician, Uşinski s-a bucurat de un mare prestigiu în rîndurile învăţătorilor şi profesorilor, care îi urmau în practică sfaturile şi foloseau manuale întocmite de el : „Cuvîntul matern", şi „Lumea copiilor". Multe din ideile lui Uşinski nu puteau fi

însă integral aplicate pe vremea aceea. Ele au putut fi transpuse în viață de-abia după Marea Revoluție Socialistă din Octombrie, cînd învățămîntul general, legat de viață, străin oricărui dogmatism a devenit o realitate în Uniunea Sovietică.

După cum am văzutUșinski are unele teorii idealiste și se situează deseori pe poziții dualiste. Dar concluziile la care ajunge și teoriile sale luate în ansamblu nu sînt afectate decît rar de argumentările idealiste folosite de el; de aceea, ideile pedagogice și unele idei psihologice rămîn valabile și astăzi sau merită să fie dezvoltate mai departe, reprezentînd o prețioasă moștenire pedagogică. Poziția înaintată a lui Ușinski se datorește legăturii strînse pe care a ținut-o ca teoretician cu practica și ideilor sale sociale, inspirate de idealurile democrației burgheze din perioada ei de ascensiune, care pentru Rusia țaristă de atunci apăreau ca idei progresiste. În această privință el avea concepții foarte îndrăznețe chiar față de cele ale burgheziei revoluționare, susținînd că o clasă socială care nu muncește este condamnată la decădere și dispariție.

Traducerea în limba romînă a acestui volum pune la dispoziția cadrelor didactice din țara noastră pentru prima oară cîteva din lucrările lui K. D. Ușinski, pe care pînă acum le-au cunoscut numai din surse indirecte. Contactul direct cu scrierile marelui clasic al pedagogiei ruse va permite învățătorilor și profesorilor noștri să-și îmbogățească cunoștințele lor de pedagogie și să pătrundă mai adînc în înțelegerea fenomenului pedagogic, pe care marele pedagog rus l-a analizat pe baza unui bogat material documentar și cu un ascuțit spirit critic.

Editura de stat didactică și pedagogică s-a străduit să scoată primul volum din „Opere pedagogice alese" — carte care va reprezenta în biblioteca unui pedagog o carte des consultată — în condiții grafice cît mai bune, atît din punct de vedere estetic, cît și din punct de vedere tehnic. Prezentarea grafică îngrijită va întregi plăcerea pe care i-o oferă cititorului profunzimea ideilor și stilul ales din operele lui K. D. Ușinski, care a fost apreciat și pentru talentul său de scriitor.

TUTOVEANU VASILE

S. A. ZÎKOV ȘI B. D. KORSUNSKAIA: „LECȚIA ÎN ȘCOALA DE SURDO-MUȚI"

„Lecția în școala de surdo-muți" este titlul ce-l poartă lucrarea elaborată de cercetătorii sovietici S. A. Zîkov și B. D. Korsunskaia, apărută de curînd în traducere românească în Editura de stat didactică și pedagogică.

In această lucrare, pe baza generalizării experienței diferiților pedagogi, autorii reușesc într-o bună măsură să pună la îndemîna cadrelor didactice care lucrează în învățămîntul special de surdo-muți, un material valoros în legătură cu desfășurarea și organizarea muncii în cadrul lecțiilor, din aceste școli.

Prin numeroasele exemple aduse, lucrarea pune cadrele didactice în fața unor probleme dezbătute în unele școli din Uniunea Sovietică, contribuind prin aceasta la ridicarea nivelului lor profesional și la perfecționarea măiestriei lor pedagogice.

Lucrarea cuprinde patru capitole.

Primul capitol intitulat „Organizarea muncii elevilor la lecții" scris de S. A. Zîkov tratează pe scurt diferitele teorii pedagogice care s-au aplicat în trecut în școlile speciale de surdo-muți, scoțîndu-se în evidență caracterul lor antiștiințific de a împărți copiii în categorii după criteriul aptitudinilor intelectuale. Împărțirea aceasta a determinat organizarea, pentru fiecare categorie, de școli speciale cu durată de studii diferite, cu programe și metode de muncă deosebite.

Aceste „teorii" demobilizau pe pedagogi în activitatea lor instructiv-educativă, subminau încrederea în puterea educației, iar copiii clasați în categoria celor înapoiați mintal erau condamnați la o activitate după programe reduse și la o instruire făcută de cadre cu pregătire mai slabă.

Cu toate acestea, arată autorul, „se întîlneau în practica școlilor din vremea aceea cazuri în care rezultatele muncii cu copiii clasați în categoria celor înapoiați mintal nu erau mai prejos decît cele din munca cu copiii care la intrare în școală păreau mai dotați".

Cercetările făcute ulterior în școlile speciale de surdo-muți, au arătat că deși componența elevilor se caracterizează printr-o mare eterogenitate — adică alături de copiii surdo-muți deseori se află în aceeași clasă și copii hipoacuzici precum și copii care și-au pierdut auzul mult mai tîrziu — aceasta nu influențează cu nimic asupra situației la învățătură a copiilor, cu dife-

rite deficiențe de auz, și împărțirea efectivului de copii după capacitățile lor intelectuale este nejustificată. Succesul la învățătură al elevilor depinde de pedagog.

Marele fiziolog I. P. Pavlov spune că: ...„nimic nu rămîne imobil, nemaleabil, totul poate fi realizat, totul poate fi modificat în bine sub rezerva creării condițiilor corespunzătoare".

În încheierea capitolului autorul se ocupă de munca frontală în cadrul lecțiilor considerînd-o cea mai productivă și mai bine orientată pentru obținerea scopului propus, deoarece îi antrenează pe copii într-o activitate colectivă creatoare, ce dezvoltă spiritul de colectiv, asigură fiecărui elev posibilitatea de muncă planificată în tot timpul lecției.

Pe baza observațiilor făcute și pe baza generalizării experienței profesorilor, autorul arată condițiile și procedeele pedagogice ce trebuie folosite pentru asigurarea succesului unei astfel de munci. De asemenea autorul pune un deosebit accent pe necesitatea cunoașterii particularităților individuale ale elevilor, considerînd această cerință ca singura în măsură care să dea posibilitatea profesorilor să înlăture la unii elevi rămînerea în urmă la învățătură, iar la alții să le asigure însușirea cunoștințelor cît mai aprofundate.

Capitolul următor scris de B. D. Korsunskaia se ocupă de sarcinile și scopurile lecțiilor.

Autorul lucrării prezintă diferitele greșeli întîlnite foarte frecvent în practica pregătirii și desfășurării lecțiilor precum și greutățile pe care le întîmpină profesorii.

Astfel se întîlnesc frecvente cazuri cînd profesorii confundă scopul didactic cu mijloacele de realizare sau formulînd scopul unei lecții prea în general, se repetă în întregime tema.

B. D. Korsunskaia pe baza numeroaselor exemple din activitatea diferiților profesori — analizează amănunțit aceste greșeli și arată care sînt cerințele principale de care să țină seama profesorii în organizarea și desfășurarea lecțiilor. „Așadar premiza unei lecții sau unui sistem de lecții just concepute este înțelegerea de către profesor atît a sarcinilor generale ale procesului de învățămînt, cît și a sarcinii fiecărei teme din programă și a scopului fiecărei lecții în parte. Tocmai înțelegerea scopului lecțiilor constituie punctul de plecare și trebuie să condiționeze toată pregătirea profesorilor pentru lecție, pregătire care determină succesul lecției, rezultatele ei pozitive".

Capitolul „Metodica muncii instructiv-educativă în cadrul lecției" este consacrat problemelor de metodică în cadrul diferitelor lecții.

La începutul capitolului autorul prezintă pe scurt în ce constau denaturările metodologice, care s-au manifestat mult timp în școlile de surdo-muți, menționînd în special „metoda orală pură" și „metoda scoaterii copiilor din starea de surdo-mutenie practică", metode înlăturate definitiv prin Hotărîrea Comitetului Central al Partidului Comunist al Uniunii Sovietice din 25 august 1932.

Pe baza observațiilor făcute autorul arată că în școlile de surdo-muți profesorii comunică cunoștințele numai verbal, limitîndu-se la conversații și exerciții scrise și orale. Observațiile, excursiile, demonstrația, munca cu manualul, care ajută pe copiii surdo-muți să-și însușească cunoștințele în mod temeinic sînt folosite într-o măsură neinsemnată.

Aceasta este cu atît mai grav, spune autorul „cu cît profesorul respectiv cunoaște toată gama metodelor și știe să le aplice pe toate, dar o face atît de rar, cu atîta zgîrcenie, încît trebuie să asiști la sute de lecții ca să le întîlnești pe toate".

Această situație nu poate duce decît la o sărăcire accentuată a posibilităților pedagogice, la monotonie în metodele de muncă și la scăderea capacității de muncă a elevilor.

Autorul, interpretînd materialul acumulat pe baza învățăturii lui I. P. Pavlov despre cele două sisteme de semnalizare arată că: „cerința de a varia metodele în munca didactică nu este un capriciu, ci o condiție obligatorie pentru succesul lecției, condiție cerută de fiziologia activității nervoase superioare".

Folosirea într-o măsură insuficientă a metodelor care se bazează pe activitatea mai multor organe de simț și predominarea excesivă a metodelor verbale face să îngreuneze posibilitatea de înțelegere a cuvintelor predate.

Ținîndu-se seama de trăsăturile comune ale tuturor surdo-muților autorul recomandă ca în procesul instructiv-educativ să se folosească, pentru dezvoltarea vorbirii și gîndirii, metodele instructive de învățămînt care duc pe copii de la concret la abstract, de la observarea fenomenelor la înțelegerea esenței lor.

Autorul spune că e greșit să înțelegem că procesul de învățămînt al surdo-muților se compune din două părți: învățămînt intuitiv și verbal. Faptele arătate au dovedit că metodele intuitive capătă valoare cînd sînt însoțite de cuvînt, iar metodele verbale ajung la perfecțiune numai cu ajutorul metodelor intuitive.

Autorul face la sfîrşitul capitolului o analiză completă a metodelor didactice ce se aplică în procesul de învăţămînt şi arată prin exemple concrete importanţa fiecăreia în procesul de predare al cunoştinţelor. Aşa de exemplu metoda exerciţiilor orale şi scrise ocupă un loc important în şcolile de surdo-muţi, deoarece dă posibilitatea copiilor să-şi însuşească trainic cunoştinţele. În acelaşi timp autorul scoate la iveală şi lipsurile ce rezultă din folosirea abuzivă a acestei metode.

Ultimul capitol al lucrării „Lecţia în şcoala de surdo-muţi" tratează despre realizarea principiului participării conştiente la lecţie.

Pe baza materialului adunat autorul arată condiţiile didactice generale, necesare pentru buna desfăşurare a lecţiei în şcoala de surdo-muţi, condiţii pe baza cărora se poate asigura însuşirea conştientă a cunoştinţelor.

Condiţiile pe care autorul le dezvoltă în respectiva lucrare sînt următoarele :

1. Înţelegerea de către profesor a sarcinii pe care o are de îndeplinit pentru a preda o anumită temă din programă şi priceperea de a stabili pentru fiecare lecţie un scop concret şi cît mai accesibil elevilor.

2. Priceperea de a forma la elevi reprezentări clare, juste şi noţiunile de bază care privesc temele predate, la toate obiectele de învăţămînt.

3. Folosirea diferitelor procedee metodice şi mijloace de învăţămînt care ridică nivelul de însuşire conştientă a cunoştinţelor.

Pentru însuşirea conştientă a cunoştinţelor de către elevi, profesorul trebuie să stabilească scopul lecţiei în concordanţă cu conţinutul programei de învăţămînt şi să stabilească şi noţiunile principale care trebuie însuşite de către elevi cu prilejul studierii temei respective, fără de care munca este mult îngreunată.

O mare atenţie acordă autorul, metodelor, procedeelor şi mijloacelor pe care trebuie să le folosească pedagogul pentru a putea forma la elevi diferite noţiuni. Cauzele care determină pe profesori să nu poată realiza la un nivel corespunzător formarea noţiunilor sînt următoarele :

1. Lipsa unui sistem de selecţionare a noţiunilor şi alegerea arbitrară a diferitelor noţiuni care urmează să fie însuşite de elevi.

2. Înlocuirea activităţii speciale de formare a noţiunilor printr-o simplă explicaţie a cuvîntului,

3. Folosirea insuficientă a experienţei senzoriale a elevilor pentru formarea noţie a cuvîntului.

4. Nepriceperea de a dezvălui elementele principale care caracterizează noţiunea, prezentarea unor caractere superficiale a unor trăsături formale ale acţiunilor, nepriceperea de a diferenţia noţiunea dată de alte noţiuni apropiate şi asemănătoare.

5. Aprecierea gestului mimic al surdo-muţilor drept o expresie pe deplin satisfăcătoare a noţiunii.

De asemenea autorul se ocupă şi de întrebările profesorului prin care urmăreşte să ajute pe elevi să priceapă în mod conştient materialul demonstrat, să-l înţeleagă cît mai aprofundat pentru dezvoltarea cauzelor fenomenelor studiate şi să verifice asimilarea.

La sfîrşitul capitolului se pune un deosebit accent pe problema verificării cunoştinţelor însuşite la lecţii, dîndu-se preţioase indicaţii metodice pe bază de exemple concrete, de felul cum trebuie să fie interogaţi elevii, cum trebuie să fie apreciate cunoştinţele şi cum să fie îndrumaţi elevii pentru îndreptarea greşelilor, la răspunsurile orale, lucrările scrise, la autocontrol, verificare reciprocă a elevilor etc.

Sînt indicate o serie de procedee didactice cu scopul de a ajuta pedagogii la înlăturarea dificultăţilor pe care le întîlnesc cu prilejul verificării cunoştinţelor în cadrul lecţiei în şcoala de surdo-muţi.

Cunoscînd experienţa celor mai buni pedagogi, autorul ajunge la concluzia că reuşita elevilor la învăţătură este posibilă numai pe baza unei juste organizări a întregului sistem de învăţămînt.

Considerăm că aplicînd indicaţiile metodice pe care lucrarea respectivă reuşeşte să le facă, cadrele noastre didactice care lucrează în învăţămîntul special de surdo-muţi, vor putea obţine succese importante în munca de organizare şi desfăşurare a lecţiilor.

S. F.

PASCHOAL LEMME : „ESTUDOS DE EDUCAÇÃO"

Rio de Janeiro, 1953, pp. 262

Această interesantă lucrare datorită lui Paschoal Lemme, profesor de Istoria şi Filozofia Pedagogiei la Institutul Pedagogic din Niterói, cuprinde reunite şase studii, care pornesc de la acelaşi punct de vedere şi urmăresc un obiectiv unic. Punctul de plecare îl constituie idealul democratic aplicat la sectorul pedagogic. Obiectivul unic este lupta pentru îmbunătăţirea condiţiilor de învăţămînt în Brazilia actuală. Partea

teoretică ocupă un loc mai mic în această lucrare ; rezolvarea practică a problemelor celor mai acute legate de învățămîntul brazilian constituie obiectul preocupării primordiale a autorului. De aceea, culegerea de studii prezintă un dublu interes pentru noi. Mai întîi, sub raport documentar : ni se înfățișează o icoană completă, o relatare realistă, întocmită pe baze statistice, despre învățămînt, despre igienă, despre starea economică, și categoriile sociale din Brazilia de astăzi ; ni se arată, apoi, eforturile care s-au încercat și se încearcă — în primul rînd de către autor însuși — pentru combaterea, pe plan pedagogic, a lipsurilor în care se zbate acea imensă țară sud-americană de mare viitor.

Primul studiu, intitulat *„Educația adulților"*, este cel mai extins și cel mai important din întreaga lucrare. El reprezintă teza de candidat a autorului la concursul de tehnician pedagogic, concurs instituit în 1938 de către Ministerul Educației și al Sănătății. Studiul cuprinde două părți : una de considerații generale și de istoric al problemei și o alta raportată în mod special la Brazilia și, mai cu seamă, la experiența și la realizările autorului în această privință. Prima parte arată deci, geneza, dezvoltarea și însemnătatea educației adulților. De un asemenea fel de educație nu se putea vorbi cu cîteva secole mai înainte cînd ritmul dezvoltării sociale, al progresului economic și tehnic era mai lent și învățămîntul oficial putea, mai mult sau mai puțin, să-i țină pasul. O dată însă cu vestita revoluție industrială din Anglia, de la sfîrșitul veacului al XVIII-lea, și încă mai înainte, chiar din prima jumătate a acelui veac, progresul economic și tehnic și, deci, întregul puls al vieții, încep să facă pași gigantici. Instituțiile de cultură rămîn în urmă ; ele se modifică vizibil mai lent decît baza economică. Învățămîntul nu se mai poate mărgini la structura sa conformistă — dată de școala oficială —, ce amenință să scoată oameni inapți pentru noile categorii profesionale pe care le antrena cu sine progresul economic realizat. Așa se naște ideea învățămîntului pentru adulți, care nu mai are un caracter conformist, ci unul propulsor, acela de a face față noilor necesități ale societății. Acest învățămînt se dezvoltă puternic în veacul trecut și culminează în veacul nostru.

Evoluția rapidă a bazei economice, în contrast cu mersul mai lent al instituțiilor oficiale de cultură, constituie numai un punct de plecare al învățămîntului pentru adulți. Înfăptuirea sa nu se întemeiază, însă, numai pe acest fenomen, ci și pe altceva, anume pe progresul psihologiei pedagogice. În cadrul acestui sector, se năruie o veche prejudecată, aceea că puterea aperceptivă, și în general, puterea de achiziționare a cunoștințelor este diminuată mult la adulți sau aproape anihilată în raport cu aceea a copiilor. Experiența a arătat dimpotrivă, că, departe de a fi anihilată, această facultate este la adulți, de multe ori, superioară aceleia din perioada de creștere. În felul acesta, s-au completat premizele pentru o nouă perspectivă, de ample proporții, în domeniul educației.

Învățămîntul pentru adulți comportă două aspecte : unul de interes al întreprinderilor și al patronilor, care îl favorizează ei înșiși pentru a avea cadre profesionale mai pregătite printre salariații lor, cadre capabile de un mai mare randament în muncă ; celălalt aspect exprimă o tendință pusă în slujba revendicărilor proletariatului, care, în drumul său către eliberare, are nevoie de un contact tot mai strîns cu cultura. Ambele aspecte dezvăluie imposibilitatea celor mulți de a beneficia de învățămîntul oficial în orînduirea capitalistă, ceea ce creează necesitatea acestui învățămînt complimentar.

În Brazilia, în urma unor dispoziții democratice din 1928, întărite printr-un decret din 1932, se instituie învățămîntul de stat pentru adulți, învățămînt care mai înainte era un rod izolat, și foarte puțin operant, al inițiativei particulare. Autorului, căruia i s-a încredințat conducerea acestor cursuri, i se dă prilejul să facă un raport și să tragă concluzii din activitatea sa în această direcție, desfășurată în trei etape, între 1934—1936. Din 1936, împrejurări politice defavorabile determină întreruperea acestor cursuri, ale căror rezultate, deși incomplete, promiteau mult, dacă cursurile s-ar fi continuat.

În cel de-al doilea studiu, *„Probleme de educație în districtul federal (Rio de Janeiro)"*, Paschoal Lemme emite, cu ocazia instituirii unei „Comisii pentru problemele de educație", una din tezele cele mai juste și mai importante de ordin practic. El susține, anume, că orice măsură sau reformă în învățămînt efectuată numai de organele de conducere, precum și de specialiști sau tehnicieni, rămîne abstractă și inoperantă. Pentru ca asemenea măsuri să devină eficace, trebuie consultat neapărat principalul interesat, adică poporul. El singur își cunoaște mai bine decît oricine nevoile, posibilitățile și remediile lipsurilor sale în materie de învățămînt. Sugestiile sale vor rămîne cele mai prețioase determinante în această problemă ; elaborările și planurile din birou nu pot avea decît un rol secundar. Rolul „Comisiei" n-ar trebui să fie decît acela de a traduce în termeni de or-

ganizare școlară aceste sugestii provenite de la mase.

Important este și al treilea studiu al lui Paschoal Lemme, intitulat *„Situația învățămîntului în Brazilia"*. Autorul, bazat pe date statistice, ia în considerare în mod critic, toate gradele și categoriile învățămîntului brazilian în actualul său stadiu : învățămîntul primar, cel secundar, învățămîntul profesional și cel superior. Situația cea mai alarmantă este tocmai aceea din sectorul cel mai important, adică din învățămîntul primar. În raport cu numărul — și el destul de restrîns — al elevilor înscriși, numărul absolvenților apare cu totul derizoriu. Bunăoară în 1924, din 3.340.952 de elevi înscriși nu ajung să absolve al treilea an de studii decît 267.072. Așa încît, faptul negativ că jumătate din populația Braziliei este analfabetă se află depășit de acela al numărului uriaș de semianalfabeți. Același fenomen, al „dezertării" de la cursuri datorită proastei stări economice a populației, se continuă și în celelalte grade de învățămînt. Tot în anul 1924, din 197.130 elevi înscriși în învățămîntul secundar n-au absolvit decît 24.258. În sfîrșit, în învățămîntul superior, din 18.036 studenți înscriși la diferite facultăți, n-au căpătat titlu academic decît 5.883. Pe lîngă acest dezastru de ordin cantitativ, mai face ravagii și unul de ordin calitativ : slaba pregătire chiar a elementelor care au reușit să treacă prin toate treptele de învățămînt.

În *„Educația în Brazilia actuală"* — al patrulea studiu —, autorul nu se mulțumește numai cu constatările din studiul precedent, ci face o investigație mai profundă asupra cauzelor care duc la tristele rezultate amintite. Cauzele sînt de ordin social-economic și politic, ele țin de starea de semifeudalism, de semicolonialism a Braziliei. Paschoal Lemme emite aici ideea foarte importantă că singură educația și diversele măsuri în materie de învățămînt nu pot face totul. Ele se izbesc de oprelișteа sărăciei maselor, a lipsei de mijloace de comunicație, a lipsurilor de ordin igienic a localurilor de școală, de insuficienta salarizare a corpului didactic. Învățămîntul nu poate remedia, prin propriile sale puteri, aceste neajunsuri. El este o simplă consecință a unor coordonate mai adînci. Cu alte cuvinte, învățămîntul nu poate ajunge la rezultate mulțumitoare decît o dată cu schimbarea structurii economico-sociale și politice a țării : desființarea formelor feudale în economie, împroprietărirea și garantarea unei existențe omenești țăranilor — care constituie majoritatea populației braziliene — precum și scuturarea jugului colonialist.

Partea a cincea a cărții *„Estudos de educação"* tratează o problemă mai specială, așa cum arată titlul : *„În legătură cu literatura pentru copii și tineret"*. Aici, autorul referindu-se la nenumărate publicații cu scop „educativ", ce invadează Brazilia, ridică un strigăt de alarmă față de pericolul literaturii cu gangsteri, care incită la crimă, provoacă în tineret manifestări bestiale. De fapt, el precizează că nu-i numai o problemă braziliană, ci că ea atinge multe țări capitaliste. După ce arată prin exemple concludente, ravagiile de ordin practic ale unei asemenea literaturi, el face un călduros apel pentru boicotarea și eliminarea acestei cangrene sociale, menite să distrugă orice urmă de germen normal în conștiința tineretului.

În ultimul din cele șase studii — mai redus —, intitulat *„Directive și baze ale educației naționale"*, autorul studiază divergențele dintre educatorii brazilieni într-o chestiune importantă : principiul centralizării sau al descentralizării învățămîntului. Paschoal Lemme caută o împăcare a acestor teze opuse, dînd însă precădere ultimei alternative : Brazilia este o țară cu un teritoriu vast, cu condiții de viață total diferite de la o regiune la alta; un principiu unic în învățămînt ar desconsidera această realitate, dovedindu-se abstract și inaplicabil sau, în orice caz, numai parțial aplicabil.

★

Lucrarea lui Paschoal Lemme, după cum am amintit încă de la început, este pentru noi de un interes deosebit. Ea ne deschide cunoașterea stărilor de lucruri dintr-o țară sud-americană, care se zbate încă sub atîtea lipsuri din punct de vedere al învățămîntului, dar unde patrioții, spiritele inteligente și lucide, duc o luptă dîrză pentru risipirea întunericului.

EDGAR PAPU

C R O N I C Ă

PROPUNERILE MINISTERULUI ÎNVĂŢĂMÎNTULUI ÎN DISCUŢIA CADRELOR DIDACTICE

În lumina sarcinilor trasate de Congresul al II-lea al Partidului Muncitoresc Romîn, Ministerul Învăţămîntului a alcătuit un proiect de măsuri pentru îmbunătăţirea învăţămîntului de cultură generală din patria noastră [1]. La întocmirea lui s-a ţinut seama de numeroasele sugestii şi propuneri făcute în ultimii ani de foarte mulţi învăţători, profesori, inspectori şcolari, şefi ai secţiilor de învăţămînt şi părinţi ai elevilor.

Pentru prima dată în istoria învăţămîntului nostru, propunerile de îmbunătăţire a învăţămîntului de cultură generală au fost supuse unei largi dezbateri la care au participat cadrele didactice de toate categoriile, pensionarii din învăţămînt, părinţi ai elevilor şi cetăţenii care se interesează de bunul mers al şcolilor noastre.

În luna martie 1956, proiectul de măsuri elaborat de Ministerul Învăţămîntului a fost discutat la Consiliul de Miniştri, într-o consfătuire la care au participat 100 de învăţători şi profesori cu o bogată experienţă.

Pentru a se da posibilitatea maselor largi de cetăţeni să-şi spună în mod deschis cuvîntul în legătură cu dezvoltarea şi ridicarea nivelului învăţămîntului de cultură generală, propunerile Ministerului Învăţămîntului au fost publicate în „Gazeta învăţămîntului".

Propunerile Ministerului Învăţămîntului au fost larg discutate la secţiile de învăţămînt regionale şi raionale, în cercurile şi consiliile pedagogice şi în şedinţe cu părinţii, ajungîndu-se astfel la unele puncte de vedere întemeiate atît pe o bună cunoaştere a acestor propuneri, cît şi pe o bogată experienţă în problemele de învăţămînt.

În ziua de 8 aprilie 1956 — după o largă analiză a proiectului de măsuri al Ministerului Învăţămîntului — s-au ţinut consfătuiri în toate raioanele şi oraşele de subordonare regională, la care au participat masiv, învăţători şi profesori calificaţi, cadre didactice din învăţămîntul superior, un număr însemnat de părinţi ai elevilor, delegaţii de muncitori din fabrici, deputaţi, medici şi alte categorii de cetăţeni.

Consfătuirile din 8 aprilie au întrunit 58.675 de participanţi, dintre care 54.932 cadre didactice şi 3.743 părinţi ai elevilor şi alţi cetăţeni.

Participarea la discuţii a fost vie şi impresionantă, atît prin numărul vorbitorilor, cît şi prin nivelul discuţiilor şi conţinutul propunerilor. Din cei 58.675 participanţi la consfătuiri, au luat cuvîntul 4.776 vorbitori, dintre care 4.057 cadre didactice şi 719 părinţi ai elevilor.

Majoritatea vorbitorilor au prezentat propuneri în legătură cu îmbunătăţirea conţinutului învăţămîntului, dezvoltarea şi perfecţionarea reţelei şcolilor, organizarea activităţii în şcolile de cultură generală, îmbunătăţirea pregătirii cadrelor didactice şi încadrarea funcţiunilor de îndrumare şi control, dezvoltarea şi întărirea bazei materiale a învăţămîntului de cultură generală.

Totodată, la Ministerul Învăţămîntului au sosit numeroase şi detaliate scrisori trimise de muncitori, tehnicieni, ingineri, medici, magistraţi, ofiţeri, pensionari, învăţători, profesori, părinţi ai elevilor şi alţi cetăţeni, prin care s-a arătat importanţa propunerilor pentru dezvoltarea şi ridicarea nivelului învăţămîntului de cultură generală din ţara noastră şi, în acelaşi timp, s-au făcut numeroase şi preţioase sugestii.

În zilele de 23, 24 şi 25 aprilie 1956, s-a ţinut la Bucureşti o consfătuire pe ţară, organizată de Ministerul Învăţămîntului, pentru discutarea proiectului de măsuri privitor la îmbunătăţirea învăţămîntului de cultură generală, la care au participat peste 600 de învăţători, profesori şi părinţi.

Consfătuirea aceasta a fost în atenţia conducerii de partid şi de stat. Aşa se explică prezenţa la lucrările ei a tovarăşilor : Chivu Stoica, preşedintele Consiliului de Miniştri al Republicii Populare Romîne, membru în Biroul Politic al C.C. al P.M.R., Miron Constantinescu, prim vicepreşedinte al Consiliului de Miniştri al Republicii Populare Romîne, membru în Biroul Poli-

[1] Vezi „Gazeta învăţămîntului", nr. 363 din 23 martie 1956, nr. 364 din 30 martie 1956.

tic al C.C. al P.M.R., Leonte Răutu, membru supleant în Biroul Politic al C.C. al P.M.R.

La lucrările consfătuirii au mai participat acad. Ilie Murgulescu, ministrul Învățămîntului, N. Sipoș, C. Drăgulescu, T. Bugnariu și C. Dinculescu, locțiitori ai ministrului Învățămîntului.

Consfătuirea a fost deschisă de tov. acad. Ilie Murgulescu, ministrul Învățămîntului, care, în referatul prezentat, a analizat pe larg rezultatele consfătuirilor raionale din 8 aprilie 1956, în care au fost discutate propunerile ministerului.

La discuții au participat numeroși învățători, profesori și părinți ai elevilor.

În legătură cu mărirea duratei de școlarizare, au fost de acord cu trecerea la școala de cultură generală de 11 ani foarte mulți vorbitori, dintre care tovarășii : Stamate Ion din raionul Zeletin (reg. Bacău), Arsenescu Gh. din raionul Topoloveni (reg. Pitești), Niculescu Smaranda, din orașul Ploești (părinte), Mureșean Gavril din raionul Lugoj (reg. Timișoara), Goia Ion (reg. Baia Mare).

Mulți vorbitori au fost de acord cu propunerea de bifurcare a liceului pe două secții (reală și umanistă), începînd cu clasa a X-a (tov. Musta Ștefan din reg. Oradea, Ionescu Alexandru din raionul Călărași, Săvulescu Ion din regiunea Hunedoara etc.). Unii participanți la discuții au propus ca secția umanistă să fie permanentă la unele școli, fără să depindă de numărul elevilor (tov. Creangă Ion, rectorul universității „Al. I. Cuza" din Iași). Au fost și vorbitori care au propus trifurcarea liceului, în sensul ca alături de cele două secții propuse de minister să fie și o secție pedagogică (tov. Nițescu Mihai din raionul Sighet).

Problema „Conținutul învățămîntului de cultură generală" a fost dezbătută pe larg de participanți. S-au făcut numeroase propuneri, în legătură cu toate obiectele prevăzute în proiectul planului de învățămînt prezentat de minister, de către foarte mulți vorbitori : Rațiu Mihai din orașul București, Vînturache Mihai din reg. Oradea, Condriuc Adrian din raionul Botoșani (reg. Suceava), Oprică Ilie din raionul Trn. Măgurele (reg. București), Movilă Elena din raionul Jimbolia (reg. Timișoara), Cozma Bela din Tg. Mureș (R.A.M.) și alții.

De asemenea, discuții interesante s-au ridicat și în legătură cu programele școlare. Unii tovarăși au cerut să se respecte principiul înlănțuirii logice (Arsenescu Gheorghe din raionul Topoloveni, reg. Pitești), alții au arătat că programele sînt prea încărcate (Herșcovici Paula din orașul Brăila, reg. Galați) etc.

În discuțiile purtate vorbitorii au arătat diferite aspecte legate de problema manualelor didactice. Astfel, s-a arătat că manualele sînt grele și complicate (tov. Făgaș Constantin din raionul Tg. Jiu, reg. Craiova, Gugiuman A. din reg. Iași, Fülop Adalbert din orașul Carei, reg. Baia Mare) ; că unele manuale de lectură literară cuprind bucăți de valoare mediocră (tov. Vulpescu Mihai din orașul Ploești) ; că manualele de limba rusă nu conțin texte la care să se aplice cunoștințele studiate (tov. Lisker Naum din orașul Hîrlău, reg. Iași) ; că unele manuale de fizică și științe naturale conțin desene prea complicate (tov. Arsenescu Gh. din raionul Topoloveni, reg. Pitești). Unii dintre participanții la discuții au sezisat consecințele pe care le creează lipsa manualelor (tov. Fülop Adalbert — Carei, Iufu Zlatca — București, Zakarias Elisabeta — Sf. Gheorghe etc.). S-a propus editarea manualului de literatură română pentru clasa a X-a (tov. Herșcovici Paula — Brăila), editarea unor manuale speciale pentru învățămîntul muncitoresc și sătesc (tov. Schön Ștefan — Arad), să se întocmească manuale de desen (tov. Drăgoi Alexandru — București) și să se îmbunătățească calitatea manualelor.

Propunerea predării concentrice a obiectelor din planul de învățămînt a fost subliniată de mulți vorbitori, care au arătat că introducerea acestui sistem de predare va duce, pe de o parte, la descărcarea programelor și manualelor școlare de unele cunoștințe și noțiuni inaccesibile elevilor, iar pe de altă parte va determina o temeinică asimilare a cunoștințelor (tov. Musta Ștefan — Oradea, Tittel A. — Odorhei, Ivănescu Cezar — Tîrgoviște, Micloș Gheorghe — Timișoara etc.).

Măsurile propuse de Ministerul Învățămîntului pentru introducerea treptată a elementelor de politehnizare au constituit obiectul unor vii discuții. Aproape toți cei care au discutat în această problemă au fost de acord cu propunerile din proiectul de măsuri. Dintre numeroșii vorbitori menționăm numai cîțiva : Arsenescu Gh. — Topoloveni, Țarălungă Mircea — reg. Bacău, Ionescu Smaranda — București, Leca Teodor — Curtea de Argeș, Bălan Trandafir — Timișoara, Pteancu Paul — Carei, Wieman Iosif — Năsăud, Cișmașu Emilia — Slatina etc. Unii dintre vorbitori au cerut să se dea îndrumări în legătură cu aplicarea politehnizării și să se publice materiale privitoare

la experiența din Uniunea Sovietică și din țara noastră (tov. Ionescu Constantin — Ploești, Nițescu Mihai — Sighet, Crilov Vasile — Tulcea).

Problema supraîncărcării elevilor a fost discutată de foarte mulți vorbitori. Unii au arătat aspecte legate de supraîncărcarea elevilor prin planul de învățămînt și prin programe (tov. Csehi Iuliu — Tg. Mureș, Rodeanu Ioachim — Orăștie, Comănescu Ion — Oradea, Jovmir Teodor — Tg. Mureș, Rațiu Mihai — București etc.), alții au arătat cum contribuie manualele la supraîncărcarea elevilor (tov. dr. Cajal Nicolae din București, Petre Ion din Brăila etc.), iar alții au arătat că supraîncărcarea există și acolo unde sînt cadre didactice mai puțin pregătite și mai puțin harnice (tov. Toma Alex. din raionul Toplița, R.A.M.).

Tov. Chircev Anatol, conferențiar la Universitatea „V. Babeș" din Cluj, a scos în evidență că oricît de bune ar fi planurile de învățămînt și programele școlare, dacă nu sînt realizate la lecție, dacă nivelul predării este scăzut, dacă profesorii nu îndrumează studiul individual al elevilor, rezultatele la învățătură vor fi mai mult decît slabe și invers, chiar dacă planurile de învățămînt sînt supraîncărcate sau nu sînt bine puse la punct, profesorul are posibilitatea, în procesul predării, să compenseze aceste lipsuri. De asemenea, s-a mai arătat cum contribuie activitățile în afară de clasă și extrașcolare la supraîncărcarea elevilor.

S-a scos în evidență rolul important pe care-l are colaborarea dintre școală și familie în sprijinirea activității instructiv-educative, (tov. Micloș Gheorghe — părinte din orașul Timișoara).

Ideea înființării unor școli de 7 ani puternice a fost sprijinită de mulți învățători și profesori (tov. Stan Dumitru — Craiova, Tohăneanu Marin — Moinești etc.).

Propunerea de a se trece la generalizarea școlilor mixte a fost susținută de mulți vorbitori : (tov. Petre Ion — Brăila, Brebeanu Constantin — Piatra Neamț, Țarălungă Mircea — Reg. Bacău, Ionescu Smaranda — București, Păun Traian — Oltenița, Mureșean Gavril — Lugoj, Gafițeanu Dumitru — Iași, Popescu Florin — Fierbinți etc.). Unii vorbitori au propus să se introducă învățămîntul mixt treptat, începînd cu clasa I (tov. Vulpescu Mihai — Ploești, Țîrcovnicu Victor — Oravița); alții au propus să se introducă numai la clasele I—IV (tov. dr. Cajal Nicolae — București), iar alții s-au pronunțat împotriva școlilor mixte (tov. dr. Georgescu Octav — Craiova, Enăchescu Gheorghe — Reghin etc.).

Problema pregătirii învățătorilor a fost, de asemenea, foarte mult discutată. O parte din participanții la discuții au fost de acord cu înființarea institutelor pedagogice de doi ani în sensul propunerilor Ministerului Învățămîntului (tov. Găvănescu Eduard — Arad, Oprică Ilie — Trn. Măgurele etc.). Alte cadre au propus să se mărească numărul anilor de studii la institute, de la 2 ani la 3 ani, sau chiar la mai mult (tov. Climer Ion — București, Stamate Ion — raionul Zeletin). S-a făcut și propunerea de a se înființa o secție de defectologie pe lîngă institutele pedagogice pentru pregătirea cadrelor necesare la școlile speciale (tov. Brebeanu Constantin — Piatra Neamț). Au fost și vorbitori care au susținut menținerea actualelor școli pedagogice sau mărirea anilor de studii (tov. Moisescu Caliope — Constanța, Nițescu Mihai — Sighet, Konya Arpad — Aiud).

În ceea ce privește dezvoltarea și întărirea bazei materiale a învățămîntului s-au făcut diferite propuneri privitoare la înzestrarea școlilor cu material didactic, cu unelte agricole, cu laboratoare, cu ateliere și pentru îmbunătățirea calității rechizitelor școlare (tov. Condriuc Adrian — Botoșani, Dalea Iova — Timișoara, Riemmer Haim — Suceava).

Concomitent cu discuțiile pe marginea propunerilor din proiectul de măsuri inițiat de Ministerul Învățămîntului, s-au mai ridicat și alte probleme legate de ridicarea nivelului învățămîntului, de îmbunătățirea condițiilor de muncă și trai ale cadrelor didactice. Astfel s-au făcut următoarele propuneri :

— să se introducă lucrul de mînă și gospodăria pentru fete (tov. Niculescu Smaranda — București) ;

— să se dea mai multă atenție învățămîntului agrotehnic în școlile de cultură generală (tov. Ianculescu Gheorghe — Adam Clisi) ;

— să se introducă limba elină în planul de învățămînt (tov. Bera Alexandru — Cîmpulung, raionul Muscel, Dumanschi V. — Tulcea) ;

— să se repartizeze 2 ore de lucrări practice pe parcela școlară experimentală prin planul de învățămînt (tov. Elvireanu Armand — Alba Iulia) ;

— la școlile germane să se treacă și a doua limbă modernă (tov. Cuza C. — Orașul Stalin) ;

— notele la muzică, desen, educație fizică să aibă același efect ca și la celelalte obiecte din planul de învățămînt (tov. Motora Ana — București) ;

— să se schimbe sistemul de notare (tov. Făgaș Constantin — Tg. Jiu, Bera Alexandru — Cîmpulung, raionul Mușcel);

— să se schimbe regulamentul examenelor (tov. Schön Ștefan — Arad) ;

— să se alcătuiască instrucțiuni pentru organizarea orei educative (tov. Rodeanu Ioachim — Orăștie) ;

— să se ia măsuri pentru înlăturarea supraîncărcării cadrelor didactice (tov. Herscovici Paula — Brăila, Toma Alex. — Topliță) ;

— să se mărească durata vacanței cadrelor didactice (tov. Rodeanu Ioachim — Orăștie, Mărculescu Constantin — București) ;

— să se includă în catedrele profesorilor de științe naturale și fizico-chimice cîte 3 ore pentru lucrări practice (tov. Condriuc Adrian — Botoșani) ;

— să se stabilească un stagiu obligator la țară pentru învățătorii și profesorii noi numiți (tov. Sfeteț Paula — Vrancea) ;

— să se repartizeze medici pentru școlile de cultură generală (tov. Ionescu Alexandru — Călărași, dr. Georgescu Octav — Craiova).

După terminarea discuțiilor tov. acad. Ilie Murgulescu, ministrul Învățămîntului, a analizat pe larg propunerile făcute cu prilejul consfătuirii, a scos în evidență propunerile judicioase ale unor vorbitori (Chircev Anatol — Cluj, Cozma Bela — Tg. Mureș, Zakarias Elisabeta — Sf. Gheorghe, Fuchs Frieda — Timișoara, Brekner Maria — reg. Stalin etc.), a asigurat pe participanții la consfătuire că Ministerul Învățămîntului va ține seama de toate sugestiile juste, a apreciat contribuția deosebită a cadrelor didactice și a părinților elevilor, în acțiunea privitoare la dezvoltarea și ridicarea învățămîntului din patria noastră, a mulțumit tuturor participanților pentru sprijinul adus și a promis că și în viitor, ministerul va folosi metoda consultării maselor înainte de definitivarea unor acțiuni importante privitoare la învățămînt.

A urmat apoi cuvîntarea tov. Chivu Stoica, președintele Consiliului de Miniștri al R.P.R. În prima parte a cuvîntării s-au scos în evidență realizările obținute de școala noastră, după reforma învățămîntului din 1948 și s-a arătat că măsurile de îmbunătățire a condițiilor de trai și de muncă ale cadrelor didactice, reglementate prin importante documente de partid și de stat, au contribuit la ridicarea simțitoare a prestigiului școlii și al slujitorilor ei în statul nostru de democrație populară.

În continuare, tov. președinte al Consiliului de Miniștri a arătat importanța propunerilor Ministerului Învățămîntului pentru dezvoltarea și ridicarea învățămîntului de cultură generală din țara noastră, propuneri alcătuite în lumina sarcinilor trasate de Congresul al II-lea al Partidului Muncitoresc Romîn și pe baza numeroaselor sezisări ale cadrelor didactice și părinților elevilor. De asemenea, a apreciat ca bună metoda folosită de Ministerul Învățămîntului de a supune unei largi dezbateri publice proiectul de măsuri privitor la îmbunătățirea învățămîntului de cultură generală din R.P.R.

În legătură cu prelungirea duratei de școlarizare tov. Chivu Stoica a arătat că în etapa actuală este preferabil să trecem la școala de cultură generală de 11 ani, întrucît nu sînt create condițiile necesare pentru mărirea duratei la 12 ani și a menționat că aceasta nu înseamnă că trebuie abandonată ideea prelungirii duratei de școlarizare la 12 ani, care va constitui, în condiții corespunzătoare, o preocupare și obiect de studiu serios pentru organele competente de stat.

Apoi, vorbitorul a arătat că au fost acceptate propunerile privitoare la structura anului școlar în sensul că începînd cu 1 septembrie 1956, pătrarele vor fi înlocuite cu trimestre și a atras atenția că, pentru preîntîmpinarea supraîncărcării elevilor, se impune ca Ministerul Învățămîntului, folosind posibilitățile ce le oferă adoptarea principiului concentric în predare (principiu cu care toate cadrele didactice au fost de acord), să asigure programe și manuale accesibile puterii de înțelegere și de muncă a elevilor, să reglementeze, de comun acord cu C.C. al U.T.M., activitatea în afară de clasă și extrașcolară a elevilor, încît acestora să le rămînă suficient timp pentru pregătirea lecțiilor și pentru odihnă.

În continuare, tov. Chivu Stoica a atras atenția că în consfătuire s-au făcut numeroase propuneri pentru îmbunătățirea planului de învățămînt, din care multe merită să fie reținute și studiate cu toată atenția de Ministerul Învățămîntului pentru a alege dintre ele pe acelea care sînt compatibile cu structura de ansamblu a planului. De asemenea, a trasat o serie de sarcini în legătură cu îmbunătățirea condițiilor tehnice pentru editarea manualelor, metodicilor și materialului didactic ; dezvoltarea și perfecționarea rețelei școlilor de cultură generală ; pregătirea cadrelor didactice și încadrarea funcțiilor de

îndrumare și control, întărirea bazei materiale a învățământului.

Totodată, tov. președinte al Consiliului de Miniștri a atras atenția asupra unor propuneri făcute cu prilejul discuțiilor în legătură cu stabilirea vacanțelor pentru cadrele didactice, cu schimbarea sistemului de notare, cu revizuirea obligației de ore pentru profesorii de fizică, chimie și științe naturale etc. și a arătat că toate acestea trebuie să stea în atenția ministerului, să le studieze și să examineze posibilitatea rezolvării lor.

În încheiere, vorbitorul a scos în evidență că dorința arătată de participanții la consfătuire de a ajuta munca de definitivare a proiectului de măsuri propus de Ministerul Învățământului, arată că și în viitor ministerul se poate bizui pe prețiosul lor sprijin și a asigurat că Partidul și Guvernul vor sprijini și pe mai departe pe slujitorii școlii să-și poată îndeplini cu succes nobila lor misiune.

ION LUPU

SESIUNEA ȘTIINȚIFICĂ A UNIVERSITĂȚII „C. I. PARHON" BUCUREȘTI (24—29 MARTIE 1956)

În ziua de 24 martie 1956, a avut loc, în aula de la Facultatea de Științe juridice, ședința festivă de deschidere a celei de-a IV-a sesiuni științifice a cadrelor didactice de la Universitatea „C. I. Parhon", din București.

Cuvîntul de deschidere a fost rostit de prof. E. Angelescu, membru corespondent al Academiei R.P.R., prorector al Universității din București.

Subliniind necesitatea îmbinării muncii didactice cu activitatea științifică, prof. E. Angelescu a arătat că nivelul ridicat al învățământului superior depinde de participarea cadrelor didactice la munca de cercetare științifică.

A luat apoi cuvîntul acad. prof. dr. C. I. Parhon, care a urat succes lucrărilor sesiunii.

Prof. N. Sălăgeanu, membru corespondent al Academiei R.P.R., rectorul Universității din București, a prezentat apoi raportul intitulat: „Perspectivele și sarcinile dezvoltării științei în Universitatea „C. I. Parhon" în lumina documentelor celui de-al II-lea Congres al P.M.R.".

Lucrările sesiunii au continuat, în zilele de 25—29 martie, pe secții și subsecții.

În cele opt secții (Filozofie, Geologie, Geografie, Biologie), fiecare avînd între 1—3 subsecții, s-au ținut peste 260 de comunicări. Temele legate de activitatea practică desfășurată în diversele domenii de activitate, de realizarea planului de stat — privind industria, agricultura și alte domenii economice importante pentru ridicarea nivelului de trai al poporului nostru, au ocupat un loc preponderent în programul de comunicări al unor secții ca: Fizică, Matematică, Chimie, Geologie-Geografie și Biologie. În acest sens, pot fi citate lucrările catedrelor de Mecanică, de Optică și descărcări electrice, de Structura materiei, de Geofizică și de Chimie. Aceste discipline aduc date noi, de mare importanță practică. Astfel, lucrarea acad. prof. E. Bădărău „Torța de înaltă frecvență ca izvor de spectroscopie" este importantă pentru analizele spectrale în metalurgie, biologie etc.; a lui Gh. Brătescu „Potențialul disruptiv în vaporii de potasiu" — pentru confecționarea lămpilor spectrale întrebuințate în tehnica optică; M. Pătrașcu și C. Beșliu, I. Lemeny și M. Someșan, lucrări cu privire la plăcile nucleare, cu aplicare în tehnica nucleară; Al. Grigoriu și Gh. Giurgea „Principiul unui termoanemometru cu sunete", important în obținerea rapidă și sigură a unor date metereologice.

În cadrul secțiilor de științe sociale, au fost prezentate de asemenea, unele comunicări deosebit de interesante. Dintre acestea pot fi citate: acad. prof. T. Vianu „Stilistica literară și lingvistica", Acad. prof. Al. Graur „Inegalitatea de dezvoltare a compartimentelor limbii"; prof. A. Oțetea „Repercusiunile mișcării lui Tudor Vladimirescu asupra țăranilor din Ardeal"; I. Nestor „Cimitirul slav timpuriu de la Sărata Monteoru", conf. Gh. Zapan „Legea intensității în condițiile normale ale activității nervoase superioare, stabilită pe baza teoriei ionice a excitației" ș.a.

Asupra lucrărilor prezentate de catedrele de Pedagogie și Psihologie, datorită faptului că sînt mai strîns legate de preocupările revistei noastre, vom insista mai mult.

Catedra de Pedagogie a prezentat de asemenea, mai multe comunicări: de istoria pedagogiei românești și de pedagogie generală.

Comunicarea făcută de conf. Truțer Tiberiu „Din lupta Partidului Comunist din Romînia pentru instruirea maselor muncitoare" a prezentat, pe baza cercetării publicațiilor de partid și a unor documente inedite, lupta P.C.R. pentru instruirea maselor muncitoare în perioada avîntului revoluționar, care a urmat după victoria Marii Revoluții Socialiste din Oc-

tombrie, perioada luptei pentru crearea Partidului Comunist Romîn (1917—1922) şi în perioada stabilizării relative a capitalismului (1923—1928).

O altă comunicare, prezentată de lector Mircea Ştefan „Problemele învăţămîntului în primele noastre publicaţii socialiste şi muncitoreşti" a prezentat într-o formă sistematizată, preocupările cercurilor socialiste pentru problemele de învăţămînt, aducînd o contribuţie importantă la cunoaşterea istoriei pedagogiei romîneşti. Autorul se ocupă de lupta pe care au dus-o unii membri ai cercurilor socialiste şi ai societăţilor muncitoreşti din Iaşi (1887), pentru a pătrunde în „Societatea pentru învăţătura poporului romîn" cu scopul de a o orienta pe o linie democratică, pentru dezvoltarea şi democratizarea învăţămîntului — luptă, dusă în coloanele unor publicaţii ca „Muncitorul", „Revista Socială", „Lampa" şi altele.

În comunicarea făcută de asist. Bărbulescu Didina şi Bogdan Maria „Realizarea însuşirii conştiente şi active a cunoştinţelor la lecţii" se prezintă rezultatele dobîndite prin studierea experienţei unei profesoare fruntaşe de ştiinţele naturii, de la o şcoală de şapte ani din Bucureşti.

Comunicarea scoate în evidenţă metodele folosite de această profesoară în vederea realizării unei însuşiri conştiente a noţiunilor de ştiinţele naturii de către elevi. Aceste metode sînt : trezirea şi dezvoltarea interesului clasei pentru cunoştinţele predate ; educarea gîndirii logice şi independente a elevilor ; preocuparea de a lega cunoştinţele predate de viaţa practică şi formarea anumitor deprinderi la elevi.

Completată cu cercetarea muncii profesoarei în etapa încheierii anului şcolar, lucrarea va constitui un ajutor preţios pentru profesorii de ştiinţele naturii. Această comunicare face parte dintre puţinele lucrări închinate studierii şi generalizării experienţei înaintate a cadrelor noastre didactice.

Catedra de Psihologie a prezentat la această sesiune de asemenea, mai multe comunicări de psihologie generală, de psihologia copilului şi una de psihologie judiciară.

În cercetarea sa asupra „Legii intensităţii, în condiţiile normale ale activităţii nervoase superioare, stabilită pe baza teoriei ionice a excitaţiei", conf. univ. Gh. Zapan ajunge la formularea unei noi legi a pragului diferenţial relativ, exprimată într-o formulă care generalizează legea lui Weber. Noua formulă oferă posibilităţi de aplicare a acestei legi, nu numai în problema pragului diferenţierii excitaţiilor medii, dar şi a excitaţiilor de intensităţi diferite.

Pe baza acestei formule se trece la generalizarea legii lui Weber-Fechner, care se poate aplica atît în cazul senzaţiilor, cît şi în cazul reacţiilor în genere.

Formula care reprezintă legea raportului dintre intensitatea stimului şi a excitaţiei corespunzătoare de pe scoarţă (respectiv a reacţiei), poate fi considerată ca punct de plecare pentru dezvoltarea în viitor a unei teorii fizico-matematice a dinamicii corticale, în sensul arătat de I. P. Pavlov. Noua formulă dedusă de conf. Gh. Zapan, prin aplicarea teoriei ionice a lui Lazarev şi Nernst, are o valabilitate foarte largă, ea verificîndu-se, şi în unele probleme de electrofiziologie, de fizică şi de chimie.

Cea de-a doua comunicare făcută de conf. Gh. Zapan în colaborare cu asist. A. Cazangiu „Cercetări asupra interacţiunii dintre cele două sisteme de semnalizare" prezintă rezultatele unor experimente în legătură cu generalizarea excitanţilor şi iradierea electivă, în legătură cu asocierea şi memorarea excitanţilor pozitivi şi negativi.

Aceste experimente s-au făcut cu ajutorul unei metodici şi aparaturi, care constituie o extindere a metodei de formare a legăturilor temporare, folosită de A. G. Ivanov-Smolenski.

Lucrarea prezintă concluzii şi sugestii psihologice după cum şi unele implicaţii de ordin pedagogic, legate îndeosebi de procesul învăţării (învăţarea conştientă, rolul verbalizării etc.).

Prima comunicare expusă de conf. I. N. Bălănescu „Cercetări experimentale asupra particularităţilor asociaţiilor în gîndire" prezintă datele preliminarii, obţinute în studiul particularităţilor proceselor de gîndire şi a deosebirilor individuale, care se manifestă în acest domeniu.

Experimentele au fost efectuate cu ajutorul metodei asociativ-verbale. În cursul experimentelor s-a înregistrat perioada de latenţă, succesiunea în timp şi ritmul asociaţiilor, cantitatea şi calitatea lor etc.

Pe baza cercetărilor făcute, autorul stabileşte o serie de particularităţi ale dinamicii asociaţiilor în procesul gîndirii, scoţînd în evidenţă unele caracteristici în ceea ce priveşte viteza şi ritmul asociaţiilor, traiectoria acestora, caracterul sistematic sau haotic, logic sau mecanic, general sau concret al acestora.

În discuţii s-a ridicat problema completării şi controlului prin alte metode a datelor obţinute pînă în prezent.

În cea de-a doua comunicare prezentată de conf. I. N. Bălănescu în legătură cu „Însemnătatea Kiberneticii pentru fiziologie şi psihologie", se arată importanţa pe care o are pentru cercetările din domeniul fiziologiei şi psihologiei, cunoaşterea modului de funcţionare al maşinilor electronice, care *reproduc* unele operaţii de gîndire, soluţionate anterior de om, într-o formă generalizată.

Pe de altă parte, autorul arată că şi cunoaşterea realizărilor din domeniul fiziologiei şi psihologiei poate ajuta pe electronicieni şi pe constructorii de maşini în proiectarea unor aparate şi mai perfecţionate. Autorul arată că atît necesităţile perfecţionării maşinilor automate, cît şi acelea ale dezvoltării fiziologiei şi psihologiei, impun realizarea unei colaborări între matematicieni, fizicieni, constructori de maşini electronice, fiziologi şi psihologi.

Comunicarea prezentată de lector Ursula Schiopu „Unele particularităţi ale procesului generalizării în gîndirea şcolarului mic" cuprinde rezultatele unor cercetări făcute la clasele III şi IV a şcolii elementare, în legătură cu generalizarea tipului de problemă aritmetică. Experimentul de bază a constat în rezolvarea în clasă, la tablă a unei probleme noi, ca gen sau ca tip şi apoi trasarea sarcinii de a se compune de către elevi o problemă asemănătoare.

S-a urmărit prin aceasta crearea posibilităţilor de a analiza felul cum se extinde generalizarea în operativitatea gîndirii la elevele din clasele respective.

În afara concluziilor de ordin psihologic (referitoare la mecanismele gîndirii, particularităţile de vîrstă etc.) cercetarea aruncă lumină şi asupra unor procedee, aplicate just, dar în mod empiric, în practica predării aritmeticii.

Comunicarea asist. A. Tucicov „Contribuţii metodice la studiul gîndirii" constituie un capitol (cu caracter metodologic) dintr-o lucrare mai mare despre „Gîndirea elevului mic în procesul de învăţămînt".

După o trecere critică în revistă a metodelor de cercetare a gîndirii, folosite în psihologia din trecut, autoarea optează pentru metoda clasificaţiilor, a scoaterii definiţiei, a rezolvării de probleme mintale complexe etc. — folosite în cadrul experimentului natural pedagogic.

În încheiere, autoarea expune sumar unele procedee metodice folosite în studiul gîndirii de cercetătorii Institutului de Psihologie al Academiei R.P.R., precum şi unele contribuţii metodice personale.

Ultima comunicare de psihologia copilului, cea a conf. C. Pufan „Cîteva particularităţi psihologice ale dezvoltării gîndirii copilului surdo-mut în perioada începutului demutizării", prezintă rezultatele unor cercetări întreprinse în anii şcolari 1954—1955, 1955—1956, în două şcoli speciale de surdo-muţi din Bucureşti.

Urmărind dezvoltarea gîndirii copilului surdo-mut în perioada începutului demutizării, autorul s-a bazat pe studiul formelor de comunicare şi relatare specifică copilului surdo-mut în această perioadă, mimico-gesticulaţie, limbaj oral şi limbaj scris.

Cercetările efectuate au scos în evidenţă faptul că surdo-mutul nedemutizat — în absenţa limbajului oral prin cuvinte nu e lipsit de principalele procese de gîndire şi de operaţiuni logice, dar că acestea se realizează, în mod limitat şi insuficient, avînd un conţinut de generalizare foarte sărac.

Prin demutizarea surdo-mutului procesele şi operaţiile logice capătă o vădită dezvoltare, datorită cuvîntului. Experienţa anterioară însuşită prin intermediul mimico-gesticulaţiei şi al activităţii nemijlocite nu este neglijată, ci ea se precizează, se îmbogăţeşte, conţinutul ei servind în formarea noilor noţiuni cu ajutorul cuvîntului.

„Cîteva date obţinute cu ajutorul unei metode noi de cercetare în psihologia mărturiei", comunicare ţinută de lector T. Bogdan, asist. A. Cazangiu şi aspirant V. Ionescu, prezintă rezultatele confruntării datelor obiective dobîndite prin filmarea unei infracţiuni provocate şi regizate (cu ştiinţa numai a infractorului provocator) cu datele obţinute prin mărturiile celor ce au luat parte sau au fost martori la acest conflict.

Din datele comparative obţinute, rezultă că : mărturiile sînt incomplete, dar nu inexacte ; fiecare mărturie reprezintă cîte o contribuţie care, ca într-un mozaic, ajută la formarea unei imagini complete a infracţiunii ; adevărul juridic poate fi dobîndit prin îmbinarea mai multor metode (relatarea spontană, interogatoriu etc.). Rezultatele dobîndite de autori infirmă metoda testelor. Ele dovedesc că testele de mărturie, de tip Stern, Binet etc., nu au nici o valoare diagnostică, întrucît cei mai buni dintre martorii audiaţi în cadrul acestei cercetări, au dat rezultate slabe în rezolvarea lor.

Lucrările, legate în majoritatea lor de practică, au fost urmărite cu interes de un număr mare de specialişti din cele mai diverse domenii de activitate ; pedagogi, cadre didactice din învăţămîntul de masă şi din cel special, practicieni din domeniul justiţiei, din cel al psihologiei muncii şi psihopatologiei, studenţi etc.

I. P. 2, C. 1941

BIBLIOTECA CENTRALA SIBIU

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi, să ne dea sugestii şi să facă propuneri în vederea îmbunătăţirii conţinutului revistei.

Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

★

Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

★

REDACŢIA: Bucureşti, Str. Spiru Haret nr. 8.
Raionul Gh. Gheorghiu-Dej
Telefon: 5.15.16 şi 4.24.71

★

ABONAMENTE ANUALE: LEI 36

Abonamentele pe anul 1956 la „Revista de Pedagogie" se fac la oficiile poştale, de la oraşe şi sate, factorii poştali şi secţiile de difuzare a presei.
Faceţi abonamente pe un an.

Prețul 3 lei